TALITA SOUZA UMBELINO RODRIGUES DA CRUZ

POLÍTICAS PÚBLICAS, PROCESSOS DE MUDANÇA, INOVAÇÃO E RECONSTRUÇÃO INSTITUCIONAL: MEMÓRIAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Benavente Da Silva Nuno

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação
Lisboa
2021

TALITA SOUZA UMBELINO RODRIGUES DA CRUZ

POLÍTICAS PÚBLICAS, PROCESSOS DE MUDANÇA, INOVAÇÃO E RECONSTRUÇÃO INSTITUCIONAL: MEMÓRIAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Doutora no curso de Doutoramento em Educação, conferida pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 07/01/2021, com o Despacho Nº 283/2020, de 10 de Dezembro de 2020, com a seguinte composição de Júri:

Presidente:

Professor Doutor António Teodoro - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT

Vogais:

Professora Doutora Lucimar Almeida Dantas – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT

Professora Doutora Isabel Amaral – Instituto Politécnico de Setúbal – ESE/IPS

Professor Doutor José Antonio Mendes – Reitor do Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto – FHO/Brasil

Arguentes:

Professora Doutora Luzia Lima-Rodrigues - Instituto Politécnico de Setúbal – ESE/IPS

Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT

Orientadora:

Professora Doutora Ana Maria Benavente da Silva Nuno – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2021

Eu devia estar contente / Porque eu tenho um emprego / Sou um dito cidadão respeitável / E ganho quatro mil cruzeiros / Por mês / Eu devia agradecer ao Senhor / Por ter tido sucesso / Na vida como artista / Eu devia estar feliz / Porque consegui comprar / Um Corcel 73 / Eu devia estar alegre / E satisfeito / Por morar em Ipanema / Depois de ter passado fome / Por dois anos / Aqui na Cidade Maravilhosa / Ah! / Eu devia estar sorrindo / E orgulhoso / Por ter finalmente vencido na vida / Mas eu acho isso uma grande piada / E um tanto quanto perigosa / Eu devia estar contente / Por ter conseguido / Tudo o que eu quis / Mas confesso abestalhado / Que eu estou decepcionado / Porque foi tão fácil conseguir / E agora eu me pergunto "E daí?" / Eu tenho uma porção / De coisas grandes prá conquistar / E eu não posso ficar aí parado / Eu devia estar feliz pelo Senhor / Ter me concedido o domingo / Prá ir com a família / No Jardim Zoológico / Dar pipoca aos macacos / Ah! / Mas que sujeito chato sou eu / Que não acha nada engraçado / Macaco, praia, carro / Jornal, tobogã / Eu acho tudo isso um saco / É você olhar no espelho / Se sentir / Um grandessíssimo idiota / Saber que é humano / Ridículo, limitado / Que só usa dez por cento / De sua cabeça animal / E você ainda acredita / Que é um doutor / Padre ou policial / Que está contribuindo / Com sua parte / Para o nosso belo / Quadro social / Eu é que não me sento / No trono de um apartamento / Com a boca escancarada / Cheia de dentes / Esperando a morte chegar / Porque longe das cercas / Embandeiradas / Que separam quintais / No cume calmo / Do meu olho que vê / Assenta a sombra sonora / De um disco voador / Ah! / Eu é que não me sento / No trono de um apartamento / Com a boca escancarada / Cheia de dentes / Esperando a morte chegar / Porque longe das cercas / Embandeiradas / Que separam quintais / No cume calmo / Do meu olho que vê / Assenta a sombra sonora / De um disco voador.

OURO DE TOLO – RAUL SEIXAS

DEDICATÓRIA

Aos heróis da sobrevivência humana, sujeitos marginalizados, rotulados, estampados e marcados pelas desigualdades sociais, na esperança incondicional da equidade e princípios isonômicos.

Aos incríveis e especiais alunos acompanhados no NTA- Núcleo de Tecnologias Assistivas da FHO – Fundação Hermínio Ometto, por terem feito em minha constituição humana brilhantes significações e sem dúvida alguma, pela dádiva a mim presenteada em meio à essas relações, propiciando que me tornasse uma pessoa melhor.

SÃO VOCÊS ETERNOS GIGANTES, NESSE MUNDÃO DE EXCLUSÕES!!!

Amou daquela vez como se fosse a última / Beijou sua mulher como se fosse a última / E cada filho seu como se fosse o único / E atravessou a rua com seu passo tímido / Subiu a construção como se fosse máquina / Ergueu no patamar quatro paredes sólidas / Tijolo com tijolo num desenho mágico / Seus olhos embotados de cimento e lágrima / Sentou pra descansar como se fosse sábado / Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe / Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago / Dançou e gargalhou como se ouvisse música / E tropeçou no céu como se fosse um bêbado / E flutuou no ar como se fosse um pássaro / E se acabou no chão feito um pacote flácido / Agonizou no meio do passeio público / Morreu na contramão, atrapalhando o tráfego / Amou daquela vez como se fosse o último / Beijou sua mulher como se fosse a única / E cada filho seu como se fosse o pródigo / E atravessou a rua com seu passo bêbado / Subiu a construção como se fosse sólido / Ergueu no patamar quatro paredes mágicas / Tijolo com tijolo num desenho lógico / Seus olhos embotados de cimento e tráfego / Sentou pra descansar como se fosse um príncipe / Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo / Bebeu e soluçou como se fosse máquina / Dançou e gargalhou como se fosse o próximo / E tropeçou no céu como se ouvisse música / E flutuou no ar como se fosse sábado / E se acabou no chão feito um pacote tímido / Agonizou no meio do passeio náufrago / Morreu na contramão atrapalhando o público / Amou daquela vez como se fosse máquina / Beijou sua mulher como se fosse lógico / Ergueu no patamar quatro paredes flácidas / Sentou pra descansar como se fosse um pássaro / E flutuou no ar como se fosse um príncipe / E se acabou no chão feito um pacote bêbado / Morreu na contramão atrapalhando o sábado / Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir / A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir / Por me deixar respirar, por me deixar existir / Deus lhe pague / Pela fumaça e a desgraça que a gente tem que tossir / Pelos andaimes pingentes que a gente tem que cair / Deus lhe pague / Pela mulher carpideira pra nos louvar e cuspir / E pelas moscas bicheiras a nos beijar e cobrir / E pela paz derradeira que enfim vai nos redimir / Deus lhe pague.

CONSTRUÇÃO - CHICO BUARQUE

AGRADECIMENTOS

SIGNIFICAÇÕES

Significações são oportunidades de constituição no campo do desenvolvimento humano, presentes entregues a nós por meio do desenvolvimento das funções superiores e relações, junto, com, e, para o outro, na ressignificação de si mesmo.

Tantas são as alegrias e também enfrentamentos que passamos ao longo de nossa trajetória e tantas são as relações desenvolvidas nos percursos desses caminhos, trocas indescritíveis que trazem ensino e desenvolvimento, aliadas à tantos sentimentos.

Gratidão, em nossa ótica, é o sentimento mais puro e altruísta nos processos humanizados, carregados de solidariedades e reconhecimentos diante de tantas trocas significativas encontradas nas relações fascinantes nas mais diversificadas formas de amor.

> "Os sonhos mais lindos sonhei / De quimeras mil um castelo ergui / E no teu olhar, tonto de emoção / Com sofreguidão mil venturas previ / O teu corpo é luz, sedução / Poema divino cheio de esplendor / Teu sorriso prende, inebria e entontece / És fascinação, amor / Teu sorriso prende, inebria e entontece / És fascinação, amor". FASCINAÇÃO – ELIS REGINA

Aos presentes especiais confiados a mim no período de minha constituição humana, pelas mais variadas e espetaculares formas de amor desenvolvidas em nossas relações.

Gratidão imensa à Ana Maria, por propiciar possibilidades de existências a mim, obrigada pelas significações de amor puro e incondicional, pelas muitas significações e principalmente pela dedicação direcionada em minha direção. AMO você!

Gratidão eterna à Antonio Umbelino (in memóriam), pelo amor profundo, incondicional, dedicação extrema, direcionados a mim, obrigada pelas significações intensas de apoio, amor e carinho sempre por você dispensadas em minha direção. Saudades SEMPRE!

Gratidão constante à Dhebora Umbelino, meu amor especial à você, pela convivência rudimentar em meus caminhos, obrigada pelas significações de partilha, embasamento, continuidade, modelagem e constâncias. Minha dedicação, apoio e preocupações direcionadas à você, no desejo de que sejas escandalosamente feliz! A AMO demais!

Gratidão intensa aos meus queridos Douglas, Gilberto, Fátima e Patrícia pelo amor desenvolvido nos muitos caminhos comuns percorridos, obrigada pelas significações constantes, momentos conjuntos e cumplicidade.

Gratidão direcionada à toda minha família estendendo à toda parentela e respectiva linhagem, pelo amor e carinho partilhados em nossa convivência.

Gratidão profunda à William Marchi, companheiro de jornada, de múltiplas e significativas experiências. Pela sintonia, lealdade, sustentáculo em tantos momentos difíceis, parceria fiel em tantas conexões desenvolvidas. Obrigada pelas significações extraordinárias de admiração, segurança, equilíbrio e paz. Temos conectado inúmeros caminhos, conectado pessoas e principalmente significado, conectado e multiplicado ENERGIAS! És um homem NOBRE e tens TODA minha confiança!

Gratidão ímpar à Ana Benavente, obrigada pelas significações e inspirações, principalmente modelagem em perspectivas, princípios e ações. Fostes pessoa fundamental em meus últimos anos e principalmente na constituição final desse estudo investigativo. Meu CARINHO e principalmente ADMIRAÇÃO em sua direção.

Gratidão à António Teodoro, pelo carinho, confiança e apoio nos dias difíceis.

Gratidão à Rosa Serradas Duarte, pelo acompanhamento e apoio nesses anos durante o doutoramento.

Gratidão à Lucimar Dantas, pela leitura constante desse trabalho e principalmente pela atenção direcionada em nossa direção.

Gratidão à Luzia Lima Rodrigues pela identificação intensa e carinho demasiado dispensados em nossa direção desde que nossos caminhos afortunadamente se encontraram.

Gratidão à Maria Odete Emygdio da Silva e Carla Galego pelo incentivo e apoio na constituição dessa investigação.

Aos professores do DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO da ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em especial à Mário Moutinho, Isabel Sanches, José Gregório Viegas Brás, Maria Neves Leal Gonçalves, José Fialho Feliciano, António Palmeira, José B. Duarte, Óscar C. Sousa, Ana Carita, Elsa Estrela, Zoran Roca e Vitor Manuel Neves Duarte Teodoro, pela colaboração, disponibilidade e dedicação demonstradas para conosco.

Gratidão à Gilberto Adriano e Fernanda Penachione, por serem amigos irmãos.

Gratidão à João Luiz e Ana Léia, pelas constituições e princípios desenvolvidos em nossa relação.

Gratidão à Wagner Marchi, Elaine Scarpa e aos pequenos Henzo e Ana Clara, filhos do coração que a vida me proporcionou.

Gratidão à Kátia Mota, Ernestina Kinsui, Giuliana Sorbara, Natália Kneipp, e Cláudia Melchert, pelas relações que regamos constantemente e por significarem o valor de uma amizade sincera.

Aos muitos companheiros de jornada com os quais a vida me presenteou, em meio aos múltiplos e diferentes ambientes de trabalho, por todas as significações e colaborações em meus processos constitutivos.

Gratidão à Marcelo Augusto Marretto Esquisatto, José Antonio Mendes, Olavo Raymundo Junior e Cristina da Cruz Franchini, pela confiança direcionada, investimentos dispensados e apoio fundamental nas tantas ações que desenvolvemos juntos todos os dias, nos muitos projetos nobres lotados institucionalmente.

Gratidão aos professores pesquisadores do NUTECA – Núcleo de Tecnologias Assistivas: Linguagens de Inclusão e Técnicas Assistenciais da FHO – Fundação Hermínio Ometto, pelas inúmeras oportunidades de trocas e desenvolvimento que temos almejado juntos. Antonio Ribeiro da Silva Neto, Ettore de Lima, Eugênio Yokoya, Hélder Henrique Jacovetti Gasperoto, Luciano da Costa Aranha Maia, Marcos da Rocha Simões, Pedro Costa Soriano, Rafael Santos de Jesus, Reginaldo Marcelo Cardoso, Wagner Rogério de Almeida Marchi, William Ricardo de Almeida Marchi, Wilson José Figueiredo Alves Junior, Wilson Ricardo Antoniassi de Almeida, queridos, especialmente queridos, juntos somos SEMPRE mais FORTES! Exemplos de docentes são vocês!

Gratidão à Wdson de Oliveira, pela amizade desenvolvida, carinho dispensado, e principalmente investimento nas ações de trabalhos institucionais.

Gratidão à Renato Matthiesen, Manoel Marcelo Francisco e Débora Geraldi pela confiança depositada em meu trabalho e pelas relações que temos desenvolvido.

Gratidão aos amigos, Fernando Capez, Washington Fonseca, Daniela Ito, Rodrigo Tritapepe, Priscila Amorim, Renato Fanin e Miguel Florestano Neto, pelo incentivo durante esse estudo investigativo científico acadêmico.

Gratidão aos docentes e discentes (e são muitos), os quais fizeram parte de nossos caminhos percorridos nesta jornada, são vocês que significaram e deram vida à novas perspectivas, novas aspirações, novas inspirações e principalmente novas oportunidades constitutivas. Obrigada pelos ganhos e aprendizagens proporcionados, pelos percursos e jornadas trilhadas junto à nós.

Gratidão aos profissionais que tanto colaboraram para minha constituição, para os estudos em meio à essa investigação e principalmente por serem instrumentos em meus processos constitutivos.

Eterna gratidão aos seres humanos incríveis em processos infinitos de desenvolvimentos que junto a mim, comigo e para mim, auxiliando-me nos procedimentos de ensino-aprendizagem nas mais diversas esferas, propiciando-me desenvolvimento dialético e constante das funções superiores, colaboram constantemente para minha evolução, desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal, social, acadêmico e científico.

Aqui não somos títulos, aqui não representamos cargos, aqui somos pessoas, seres humanos significados por preciosas relações e conexões as quais nos unem e marcam por todo processo existencial com o qual fomos do alto presenteados.

Assim, por meio da mais bela forma de amor, nossa GRATIDÃO à todos!

Tem dias que a gente se sente / Como quem partiu ou morreu / A gente estancou de repente / Ou foi o mundo então que cresceu / A gente quer ter voz ativa / No nosso destino mandar / Mas eis que chega a roda-viva / E carrega o destino pra lá / Roda mundo, roda-gigante / Rodamoinho, roda pião / O tempo rodou num instante / Nas voltas do meu coração / A gente vai contra a corrente / Até não poder resistir / Na volta do barco é que sente / O quanto deixou de cumprir / Faz tempo que a gente cultiva / A mais linda roseira que há / Mas eis que chega a roda-viva / E carrega a roseira pra lá / Roda mundo, roda-gigante / Rodamoinho, roda pião / O tempo rodou num instante / Nas voltas do meu coração / A roda da saia, a mulata / Não quer mais rodar, não senhor / Não posso fazer serenata / A roda de samba acabou / A gente toma a iniciativa / Viola na rua, a cantar / Mas eis que chega a roda-viva / E carrega a viola pra lá / Roda mundo, roda-gigante / Rodamoinho, roda pião / O tempo rodou num instante / Nas voltas do meu coração / O samba, a viola, a roseira / Um dia a fogueira queimou / Foi tudo ilusão passageira / Que a brisa primeira levou / No peito a saudade cativa / Faz força pro tempo parar / Mas eis que chega a roda-viva / E carrega a saudade pra lá / Roda mundo, roda-gigante / Rodamoinho, roda pião / O tempo rodou num instante / Nas voltas do meu coração / Roda mundo, roda-gigante / Rodamoinho, roda pião / O tempo rodou num instante / Nas voltas do meu coração / Roda mundo, roda-gigante / Rodamoinho, roda pião / O tempo rodou num instante / Nas voltas do meu coração.

RODA VIVA - CHICO BUARQUE

RESUMO

A questão da inclusão se apresenta ainda na atualidade como emergente situação de discussões, adequações e reajustamentos frente as desigualdades sociais. Estudos anteriores comprovam a existência de desfasamentos entre as garantias legais preconizadas em legislações específicas vigentes de permanência dos sujeitos nos processos inclusivos e as práticas efetivas dos processos de desenvolvimento destes no ensino superior. Neste sentido, o problema a ser investigado está em compreender quais os percursos vivenciados e respectivas estratégias de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em meio aos processos de inclusão no ensino superior? Objetivamos neste, compreender os percursos vivenciados e respectivas estratégias de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em meio aos processos de inclusão no ensino superior, conhecer e analisar os percursos vivenciados e respectivas estratégias destes em meio a esses processos, desvendar as necessidades para ensino-aprendizagem, bem como, estratégias dos enfrentamentos para suporte das situações vivenciadas em meio a seus processos constitutivos e identificar recursos e ações institucionais para adaptações curriculares de pequeno e grande portes como preconiza a legislação segundo as especificidades que apresentam. Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos por meio de aplicação do método qualitativo, para instrumentalização da coletas de informações e dados investigativos trabalhamos com histórias de vida, bem como, memorial biográfico, documental e acompanhamento contínuo dos procedimentos junto aos sujeitos, objetivando a verificação dos depoimentos, documentos, registros e declarações destes, lotados no ensino superior, há ainda, o desenvolvimento interventivo em meio a investigação no sentido de proposituras de processos de mudança objetivando reconstrução institucional, junto aos sujeitos deste estudo incestigativo científico acadêmico. No desenvolvimento dos procedimentos finais de análise, tratamento e discussão dos dados investigados, desenvolvemos o estudo por meio de abordagem de análise de conteúdo via categorias analíticas emergentes a partir dos discursos dos sujeitos, almejando a identificação de sinais, indícios e pistas a partir das vivências resgatadas em memórias. Tivemos como lócus da pesquisa instituição de ensino superior localizada no interior do estado de São Paulo e como sujeitos do estudo investigativo científico acadêmico, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, lotados em cursos de graduação da referida universidade. Os resultados apontam para a emergência de manutenção dos procedimentos de auxílio e acompanhamento aos sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, bem como multiplicação de ações propiciadoras de novos caminhos, via políticas públicas direcionadas.

Palavras-Chave: Políticas públicas, inclusão na universidade, processos de mudança, inovação e reconstrução institucional.

ABSTRACT

The issue of inclusion is still present today as an emerging situation of discussions, adjustments and readjustments in the face of social inequalities. Previous studies prove the existence of gaps between the legal guarantees advocated in specific legislation in force for subjects to remain in inclusive processes and the effective practices of their development processes in higher education. In this sense, the problem to be investigated is to understand what the paths experienced and the respective strategies of people with disabilities, global developmental disorders and high skills amid the processes of inclusion in higher education? We aim to understand the pathways experienced and the respective strategies of people with disabilities, global developmental disorders and high skills in the midst of inclusion processes in higher education, to know and analyze the pathways experienced and their strategies in the midst of these processes, to unveil needs for teaching and learning, as well as coping strategies to support the situations experienced in the midst of their constitutive processes and to identify resources and institutional actions for small and large curricular adaptations as recommended by the legislation according to the specificities they present. The methodological procedures were developed through the application of the qualitative method, to instrumentalize the collection of information and investigative data, we work with life histories, as well as biographical, documentary memorial and continuous monitoring of the procedures with the subjects, aiming at verifying the testimonies, documents, records and statements of these, packed in higher education, there is also the interventionist development in the midst of investigation in the sense of propositions of change processes aiming at institutional reconstruction, together with the subjects of this incestigative academic scientific study. In the development of the final procedures for the analysis, treatment and discussion of the investigated data, we developed the study through a content analysis approach via analytical categories emerging from the subjects' speeches, aiming at the identification of signs, indications and clues from the experiences rescued in memories. We had as a locus of the research institution of higher education located in the interior of the state of São Paulo and as subjects of the academic scientific investigative study, students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness, working in undergraduate courses at that university. The results point to the emergence of maintenance of assistance and follow-up procedures for subjects with disabilities, global developmental disorders, high skills / giftedness, as well as the multiplication of actions that propitiate new paths, through targeted public policies.

Keywords: Public policies, inclusion in the university, change processes, innovation and institutional reconstruction.

ABREVIATURAS SIGLAS E SÍMBOLOS

ABREVIATURAS SIGLAS E SÍMBOLOS

AAATE	Asociación para el Avance de la Tecnología de Apoyo en Europa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CID-10	Classificação Internacional de Doenças – 10ª revisão
CNAT	Catálogo Nacional de Ajudas técnicas
DGP	Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil
DSM-IV	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Probelmas Relacionados à Saúde – 4ª revisão
EASTIN	Rede Européia de Informação de Tecnologias de Apoio
EUSTAT	Empowering Users Through Assistive Technology
NTA	Núcleo de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade
NUTECA	Núcleo de Tecnologias Assistivas: Linguagens de Inclusão e Técnicas Assistenciais.
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPGPP	Programa de Pesquisas Globais Políticas Públicas
PPGs	Programa de Pesquisas Globais
PPGSCEJ	Programa de Pesquisas Globais Saúde, Ciências Educacionais e Jurídicas
PPGTAA	Programa de Pesquisas Globais Tecnologias Assistivas e Acessibilidade
PPGTEA	Programa de Pesquisas Globais Transtorno do Espectro Autista
SNRIPC	Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
TA	Tecnologias Assistivas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO - CAMINHOS INTRODUTÓRIOS 34

1. CAPÍTULO I 43

PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES: QUEM SÃO?

1.1 Rótulos e marcas no processo de constituição 44
1.2 Enigmas em delírios: a loucura e a sanidade 48
1.3 Micropoderes: autovigilância e normatização do sujeito 51
1.4 Constituições e significações 54
1.5 Antagonismos: exclusão na inclusão 56
1.6 Possibilidades outras: desenvolvimento e ensino-aprendizagem 62
1.7 Victor do Aveyron e Temple Grandin: O lugar das interações sociais e das emoções nas experiências de Jean Itard 64
1.8 Um outro olhar: contributos psicanalíticos aos processos de desenvolvimento 68

2 CAPÍTULO II 73

POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DIMENSÕES E PERSPECTIVAS

2.1 Ensino superior no Brasil: retratos da inclusão de 2001-2018 74
2.2 Da elite ao proletariado 76
2.3 Inclusão e ensino superior: pesquisas atuais e desenvolvimentos 86
2.4 Políticas de inclusão 96
2.5 Igualdade isonômica: promoção de políticas públicas 99
2.6 Direitos humanos = direito de todos: marco histórico 105
2.7 Esferas sociais 113
2.8 Atendimentos especializados 118
2.9 Adequações e acessos 123

2.10 Políticas públicas 128
2.11 Políticas públicas: modelos 136
2.12 Políticas públicas: tecnologias assistivas e acessibilidade no ensino superior 138

3 CAPÍTULO III 147
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ACESSIBILIDADE: NÚCLEOS E ASSISTÊNCIA
3.1 Tecnologia assistiva, acessibilidade e educação inclusiva: Conceituando 148
3.2 Autonomia, independência e qualidade de vida: Deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades 161
3.3 Origem: tecnologias assistivas para acessibilidade 163
3.4 Além das fronteiras 166
3.5 Aplicação nacional 170
3.6 Tecnologias assistivas e acessibilidade: inclusão no ensino superior 175
3.7 Tecnologias assistivas e processos de ensino-aprendizagem: recursos digitais, softwares, sistemas de auxílio à aprendizagem e mediação nos processos de escolarização 180
3.8 Um mundo de possibilidades: Inclusão no ensino superior 187

4 METOLOLOGIA – TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS: 203
PERCORRENDO CAMINHOS, DESBRAVANDO POSSIBILIDADES
4.1 Universo investigativo: problemática e justificativa do estudo 204
4.2 Indagações: problema de pesquisa 208
4.3 Reflexões: questões norteadoras 208
4.4 Proposta: objetivo geral 208
4.5 Proposituras: objetivos específicos 209
4.6 Abordagem metodológica: o método qualitativo 209
4.7 Abordagem metodológica: instrumentos de coletas de dados 216
4.8 Percursos epistemológicos: histórias de vida 218
4.9 Sujeitos da investigação e lócus da pesquisa / empiria 220

4.10 Instrumentos e recolha de dados 221
4.11 Análise e tratamento dos dados 222
4.12 O estudo investigativo 223

5 ANÁLISE DE DADOS / DISCUSSÕES INICIAIS 230
TENSIONADOS: MEMÓRIAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE
5.1 Pessoas com deficiência no ensino superior: caminhos e trajetórias 231
5.2 Ensino-aprendizagem: mecanismos de enfrentamentos 252
5.3 Percepções: barreiras, dificuldades e obstáculos (durante o curso superior) 272
5.4 Significações: procedimentos de ensino-aprendizagem 289
5.5 NTA: Intervenções e reconstrução institucional 294
5.6 NUTECA: Inovação institucional 303

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS / PROPOSITURAS FINAIS 310
POLÍTICAS PÚBLICAS, PROCESSOS DE MUDANÇA, INOVAÇÃO E RECONSTRUÇÃO INSTITUCIONAL
6.1 NTA – Núcleo de tecnologias assistivas e acessibilidade 312
6.2 NTA – Núcleo de tecnologias assistivas e acessibilidade: ações 317
6.3 NUTECA – Núcleo de tecnologias assistivas: linguagens de inclusão e técnicas assistenciais 320
6.4 NUTECA – Núcleo de tecnologias assistivas: linguagens de inclusão, técnicas assistenciais as áreas de estudos 322
6.5 Políticas públicas: formação docente continuada na universidade 324
6.6 Políticas públicas: inclusão na universidade 338

CONCLUSÕES - POSSIBILIDADES OUTRAS: 344
INOVAÇÃO E RECONSTRUÇÃO INSTITUCIONAL

BIBLIOGRAFIA 359

ÍNDICE DE TABELAS

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01	Número de trabalhos	75
Tabela 02	Tabela analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil 1900/2010	77
Tabela 03	Grandes áreas do conhecimento das produções	86
Tabela 04	Área de conhecimento das produções	87
Tabela 05	Programa de pós-graduação das produções	88
Tabela 06	Ano de produção das teses	89
Tabela 07	Instituições de ensino superior produtoras das teses	90
Tabela 08	Esfera administrativa dos institutos de ensino superior	91
Tabela 09	Natureza da deficiência	92
Tabela 10	Temáticas de estudo	93
Tabela 11	Abordagem metodológica	94
Tabela 12	Procedimentos de coleta de dados	95
Tabela 13	Gráfico de evolução do número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – 2009-2017	101
Tabela 14	Gráfico do número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, por Tipo de Deficiência – 2017	102
Tabela 15	Tabela do número de Ingressos e Concluintes em Cursos de Graduação para cada 10.000 (dez mil) habitantes.	110

Como fosse um par que nessa valsa triste / Se desenvolvesse ao som dos bandolins / E como não, e por que não dizer / Que o mundo respirava mais se ela apertava assim / Seu colo como se não fosse um tempo / Em que já fosse impróprio se dançar assim / Ela teimou e enfrentou o mundo / Se rodopiando ao som dos bandolins / Como fosse um lar, seu corpo a valsa triste / Iluminava e a noite caminhava assim / E como um par, o vento e a madrugada / Iluminavam a fada do meu botequim / Valsando como valsa uma criança / Que entra na roda, a noite tá no fim / Ela valsando só na madrugada / Se julgando amada ao som dos bandolins.

BANDOLINS – OSWALDO MONTENEGRO

RESGATE A MEMÓRIA

PERCURSOS / TRAJETÓRIAS

Impotência, solidão, bem como, esgotamento e inaptidão são alguns dos sentimentos/sensações que nos invadem diante das muitas impossibilidades com as quais somos designados a suportar em meio a nossa caminhada durante as trajetórias complexas que percorremos.

Suportar situações das quais não gostaríamos de partilhar e via de regra somos esmagados e obrigados à conviver em meio à elas, sempre causam-nos, repulsa e revolta.

Os enfrentamentos apresentam-se em nossos caminhos constantemente.

Desde muito cedo, aprendemos a posicionar-nos em resistência frente as injustiças e violências praticadas nas mais variadas esferas sociais. Adeptos de princípios singulares, sempre procuramos comportar-nos segundo crenças, princípios e valores, almejando crescimento nas áreas do conhecimento e humanidade, sendo assim, aprendemos que não nos é possível perder nunca! Nessa existência é necessário o afastamento da covardia, posicionar-se em força e coragem são as armas daqueles que como nós, objetivam permanecer no embate da sobrevivência. Assim, nos é permitido vencer, ganhar, ou, aprender com situações adversas, mas perder jamais, significando as relações e tirando sempre lições de todas as situações e experiências vivenciadas.

Apaixonados pelos processos de ensino-aprendizagem, os bancos escolares nunca foram ausentes em nossos caminhos. Até o presente momento, desde a educação infantil iniciada aos quatro anos de idade, nunca nos afastamos dos ambientes de escolarização. Junto à educação básica, sempre frequentávamos cursos livres das mais diferenciadas ordens, desde produção de sabonetes artesanais até cursos de idiomas dentre outros.

Já no ensino médio, realizávamos curso técnico concomitantemente, além do exercício de atividade profissional desde os quatorze anos.

Ainda na adolescência, participava de trabalhos voluntários constantemente e auxiliava nas realizações de ações globais junto à comunidade.

Dos 14 aos 17 anos atuamos na ministração de palestras ligadas à secretaria municipal de saúde nas escolas e centros assistenciais, dentre as atividades desenvolvidas atuávamos com teatro e danças acerca dos processos de prevenção de doenças, infeccções e epidemias.

Nossa primeira experiência no ensino superior, esteve no envolvimento com as

questões educacionais e logo, comprometemo-nos com a causa das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Realizamos pesquisas na graduação em Pedagogia, acerca da inclusão dos docentes no ensino superior junto a estes alunos e percebemos o quanto tais processos são difíceis, mesmo em época considerada inclusiva.

Mais tarde em cursos de especializações desenvolvemos pesquisas ligadas à escolarização de autistas, implantação de instituições ligadas ao terceiro setor, gestão organizacional e assistência.

Na atividade profissional, atuamos junto às classes minoritárias em escolas de periferias desde a educação infantil, até o ensino fundamental. Mais tarde nossa atuação passou a ser em secretaria municipal, na coordenação, supervisão e direção escolar. Passando por todas as etapas dos processos de escolarização, nas redes de ensino, públicas e privadas, bem como, em muitas funções na área educacional, atuamos também na formação e consultoria de projetos de formação continuada docente. Mais tarde, adentramos ao ensino superior, campo ainda em atuação, no ensino, pesquisa e extensão, concluindo assim, o curso de Mestrado em Educação com pesquisa desenvolvida nas questões de inclusão ligadas ao autismo.

Por outras três áreas em graduações foram-nos permitidas passar, iniciamos o curso de administração de empresas e por razões de trabalho este não foi concluído, mais tarde voltamos aos bancos escolares para o curso de Teologia e Direito, ambos finalizados, com pesquisas ligadas à assistência teológica educacional e direito das pessoas com autismo.

Posteriormente o ingresso no doutoramento deu-se objetivando o desenvolvimento de estudos significativos e possibilidades de desenvolvimento por meio de pesquisa-ação de proposituras à favor das pessoas com deficiência no ensino superior.

Outra paixão está no desenvolvimento e produções de materiais acadêmicos científicos, ligados ao centro de pesquisas institucionais que coordenamos, publicamos e organizamos mais de quatro dezenas de livros acerca de questões relacionadas à saúde, ciências educacionais e jurídicas, bem como, transtorno do espectro autista, tecnologias assistivas e acessibilidades.

Constituímos junto ao diretório dos grupos de pesquisas no Brasil – DGP / LATTES, quatro Programas de Pesquisas Globais – PPGs, sendo o primeiro Programa de Pesquisas Globais em Políticas Públicas – PPGPP, o segundo Programa de Pesquisas Globais em Sáude, Ciências Educacionais e Jurídicas – PPGSCEJ, o terceiro Programa de Pesquisas Globais em

Transtorno do Espectro Autista – PPGTEA, o quarto Programa de Pesquisas Globais em Tecnologias Assistivas e Acessibildade – PPGTAA, almejando propiciar à sociedade a devolução por meio de pesquisas científicas acadêmicas, de, proposituras e possibilidades de resolução e/ou caminhos alternativos diante das problemáticas desenvolvidas nas mais diferenciadas áreas científicas do conhecimento.

Mais tarde criamos o NUTECA – Núcleo de Tecnologias Assistivas: Linguagens de Inclusão e Técnicas Assistenciais, também inscrito em plataforma DGP - diretório dos grupos de pesquisas no Brasil, direcionados à desenvolvimentos de atividades científicas acadêmicas, investigações, proposituras, e criações de possibilidades para auxílio das pessoas com necessidades e especificidades que necessitem dos atendimentos e equipamentos especializados.

Implantamos ainda, institucionalmente na universidade em que estamos lotados, o NTA – Núcleo de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade para acompanhamento dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, bem como, organização procedimental e orientação docente acerca dos processos de inclusão no ensino superior.

Concomitantemente exercemos trabalhos assistenciais junto a instituições especializadas, ensino superior na coordenação de curso de Serviço Social e órgãos públicos ligados aos processos de desenvolvimento em Políticas Públicas na garantia e defesa dos direitos das classes minoritárias e grupos socialmente marginalizados.

Atualmente o campo jurídico tem estado presente fortemente em nossos caminhos, na atuação científica e acadêmica, temos coordenado cursos de graduação e pós-graduação em Direito, objetivando também nessa esfera do conhecimento, formar profissionais, críticos e conscientes de seu papel na sociedade, para construção de um ambiente mais justo, adequado, regado dos princípios de igualdade, liberdade e fraternidade.

Resgatando memórias, percebemos como questões relacionadas à assistência e políticas públicas sempre estiveram presentes em nossos caminhos. Sempre acreditamos que precisamos empreender, mudar, progredir, alcançar novos patamares, alçar degraus e principalmente colaborar para que outros possam subir e alcançar novos rumos e caminhos junto a nós. Tais procedimentos devem ser desenvolvidos em nossa concepção, mesmo que nem sempre ganhemos e que junto a eles muitas aprendizagens sejam convertidas para nosso

desenvolvimento. Estar estagnado é consequentemente desperdiçar oportunidades e, deixar de criar possibilidades para aqueles que convivem junto a nós.

Começar de novo / E contar comigo / Vai valer a pena / Ter amanhecido / Ter me rebelado / Ter me debatido / Ter me machucado / Ter sobrevivido / Ter virado a mesa / Ter me conhecido / Ter virado o barco / Ter me socorrido / Começar de novo / E contar comigo / Vai valer a pena / Ter amanhecido / Sem as tuas garras / Sempre tão seguras / Sem o teu fantasma / Sem tua moldura / Sem tuas escoras / Sem o teu domínio / Sem tuas esporas / Sem o teu fascínio.

COMEÇAR DE NOVO – IVAN LINS

INTRODUÇÃO

CAMINHOS INTRODUTÓRIOS

A provisão de igualdade isonômica proporcionada indistintamente a todos, preconizada em legislações vigentes, bem como, garantidas na Lei Magna Brasileira, aponta para procedimentos relativos aos direitos humanos e processos de inclusão acerca das permanências dos sujeitos nas mais diferentes esferas sociais (CRFB, 1988).

Considerando a diversidade e as diferenças entre as pessoas, tais conjecturas colaboram para a construção de um consciente coletivo e comunitário que permite a criação de ações e atividades conjuntas que influenciam as políticas públicas no país em direção aos melhores interesses da coletividade dentro de um processo democrático, em outras palavras, o convívio diário com a diversidade possibilita, além de novas experiências e descobertas do novo, o vislumbre de identificação própria do eu com o outro, com reciprocidades de respeito a admiração (CNEDH).

> "A promoção da equidade em educação implica, além de medidas diferenciadas na promoção do acesso e sucesso para todos, um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo. Seria absurdo pensar em promover a equidade em grupos que estivessem educacionalmente impermeabilizados uns dos outros. Não se pode pensar na equidade só enquanto resultado, mas também enquanto processo de troca, de entreajuda e de conhecimento do "outro". (Góes, 2002, p.82)

A questão da inclusão se apresenta ainda na atualidade como emergente situação de discussões, adequações e reajustamentos frente as desigualdades sociais. Estudos anteriores comprovam a existência de desfasamentos entre as garantias legais preconizadas em legislações específicas vigentes de permanência dos sujeitos nos processos inclusivos e as práticas efetivas dos processos de desenvolvimento destes no ensino superior. (Mazzotta, 1996)

Frente aos embates e obstáculos vivenciados pelas pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, nos é possível afirmar que os sistemas curriculares nos processos de escolarização são pensados e desenvolvidos para grupos homogêneos, desconsiderando as diferenças e particularidades presentes nas singularidades constitutivas dos sujeitos e principalmente desconsiderando nestes, suas necessidades efetivas

em uma conceituação de equidade. (Cruz, 2016)

Urgência e emergência quanto aos procedimentos efetivos para práticas das garantias de equidade nos processos inclusivos, são apontados como desafios inerentes aos procedimentos junto aos sujeitos mencionados (Rodrigues, 2006). Neste sentido, no ensino superior, a problemática nos processos de inclusão das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades necessitam ainda ser desvendadas e compreendidas para que possam ser propiciadas novas propostas que permitam reajustamento em procedimentos de equidade, diante dos desfasamentos entre os direitos preconizados nas garantias legais e práticas efetivas destes.

No campo científico acadêmico estamos sempre iniciando etapas. Os ciclos são permeados por inícios e recomeços de pesquisas e intervenções dialéticas e contínuas, geradores de outras propostas, outras possibilidades e principalmente processos de mudança com a aplicação de boas práticas. Da realidade precária ao sonho real, objetivamos neste estudo investigativo, promover mais do que indagações e novas aspirações, almejamos clarificar conceitos e caminhar para além dos campos exploratórios comuns à atividade de pesquisa, agir em esferas institucionais e posteriormente sociais, na busca por meio de pesquisa-ação, isto é, investigação x ações dialeticamente, promovendo possibilidades outras, na promoção de proposituras rumo ao desenvolvimento por meio de práticas efetivas, geradoras de mudança em benefício das classes minoritárias ligadas às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e, altas habilidades/superdotação. Acreditamos fortemente que não há possibilidades de investigações de êxito sem ações pontuais para desenvolvimento de proposituras ligadas à problemáticas e especificidades da situação determinada. (Rodrigues, 2006)

Quais os percursos vivenciados e as respectivas estratégias de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em meio aos processos de inclusão no ensino superior? A indagação investigativa evidencia a necessidade de analisar as vozes destes sujeitos, buscando posteriormente alternativas e proposituras para caminhos que possam permitir reajustamentos em seus processos constitutivos, salta-nos aos olhos tais conjecturas, na busca de compreenção das múltiplas possiblidades geradoras de reajustamentos e principalmente nas mais infinitas possibilidades de organização de novos caminhos ou mesmo novas possibilidades é que nos debruçamos nesta investigação, para desvendar tais processos

por meio do acompanhamento e atuação junto aos sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Especificamente nossos objetivos estão em, compreender os percursos vivenciados e respectivas estratégias de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em meio aos processos de inclusão no ensino superior, conhecer e analisar os percursos vivenciados e respectivas estratégias destes em meio a esses processos, desvendar as necessidades para ensino-aprendizagem, bem como, estratégias dos enfrentamentos para suporte das situações vivenciadas em meio a seus processos constitutivos e identificar recursos e ações institucionais para adaptações curriculares de pequeno e grande portes como preconiza a legislação segundo as especificidades que apresentam.

Constatamos e afirmamos que nem tudo é para todos, mas todos podem tudo dentro de suas peculiaridades, (Cruz, 2016). incluir está justamente no desenvolvimento de concepções que possibilitem acesso e ecolhas infinitas à todos os seres humanos sem distinção de pessoas, contudo, incluir é, considerar as singularidades e especificidades do ser único e plural presente na constituição de todos os indivíduos.

> "A igualdade de oportunidades é, pois, uma oportunidade de igualdade, isto é, uma oportunidade de, a partir das diferenças, promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade". (Góes, 2002, p.77)

Trabalhar para diminuição das desigualdades implica na aplicação e viabilização, de condições diferenciadas para pessoas diferentes como descrito anteriormente e principalmente na consideração das singularidades, possibilidades e habilidades que estas apresentam. Neste ambito, dos procedimentos metodológicos foram desenvolvidos por meio de aplicação do método qualitativo, que objetiva verificar a qualidade das atividades desenvolvidas, para instrumentalização da coletas de informações e dados investigativos foram aplicados trilhas metodológicas de memoriais por meio de histórias de vida, bem como, memorial biográfico, documental e acompanhamento contínuo dos procedimentos junto aos sujeitos, objetivando a verificação dos depoimentos, documentos, registros e declarações das pessoas com deficiências lotadas no ensino superior, houve ainda, o desenvolvimento interventivo em meio a investigação no sentido de proposituras de processos de mudança objetivando reconstrução institucional, junto aos sujeitos deste estudo.

No desenvolvimento dos procedimentos finais de análise, tratamento e discussão dos

dados investigados, foi desenvolvida a abordagem hermenêutica a fim de investigar e compreender os sentidos dos instrumentos coletados, bem como, abordagem pragmática, no que concerne à investigação e transformação de possibilidades para intervenções e proposituras reais e significativas, por meio de análise de conteúdo categorial temática de categorias analíticas emergentes a partir dos discursos dos sujeitos, almejando a identificação de sinais, indícios e pistas a partir das vivências resgatadas em memórias. Tivemos como lócus da pesquisa instituição de ensino superior localizada no interior do estado de São Paulo e como sujeitos do estudo investigativo, alunos com deficiências, trasntodno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, lotados em cursos de graduação da referida universidade.

No desenvolvimento do estudo, apresentamos no primeiro capítulo pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades: quem são?, uma retomada histórica acerca dos processos constitutivos das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mais do que o sentido histórico, apontamos vertentes acerca das lutas e celeumas vivenciados por estes, em uma visão direcionada às relações de poder nas quais foram permeadas os processos constitutivos da classe minoritária do grupo marginalizado em questão, por vezes rotulados e marcados entre os campos da loucura e sanidade. Considerando ainda, questões relacionadas aos micropoderes e engendramentos de autovigilância e normatização, em meio à processos antagônicos da inclusão e exclusão gerando assim, significações diante de possibilidades outras por meio de experiências múltiplas e contributos diferenciados em campos singulares é que trilhamos por este caminho.

Concepções acerca das políticas de inclusão no ensino superior suas dimensões e perspectivas no que se refere ao desenvolvimento, constituição de processos inclusivos e organizações acadêmicas científicas, bem como, estruturação institucional para os processos diferenciados de inclusão, é o destaque no segundo capítulo, almejando o reconhecimento acerca das singularidades dos processos inclusivos no ensino superior, bem como, a compreensão do público que adentra e este espaço, suas peculiaridades e possibilidades, elucidando questões relacionadas a políticas públicas na descrição da importância de tais práticas junto à instituições de ensino, para orientação, acompanhamento e proposituras de possibilidades outras no desenvolvimento dos processos de inclusão, assistência e

acessibilidade das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

No terceiro capítulo tecnologias assistivas e acessibilidade: núcleos e assistência, o aprofundamento acerca das tecnologias assistivas e organizações ligadas aos procedimentos geradores de acessibilidade, ganham lugar para compreensão acerca das necessidades destas ferramentas junto aos processos inclusivos, considerando perspectivas acerca dos processos globalizados junto ao desenvolvimento dos procedimentos em todas as esferas sociais junto ao ensino superior e atendimentos específicos para as pessoas com deficiências diante da considerável evolução dos aspectos ligados a ciência, tecnologia e sociedade. São também neste capítulo elucidadas conceituações a respeito de núcleos de assistência direcionados a adaptações das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino superior.

No quarto ponto trajetórias metodológicas: percorrendo caminhos, desbravando possibilidades, apresentamos os aspectos metodológicos da investigação, desbravando possibilidades por meio do universo investigativo permeado inicialmente pela problemática do estudo, seguido do problema gerador da investigação, justificado pelas possíveis respostas às questões norteadoras do trabalho, junto aos procedimentos e natureza da pesquisa, seguidos pelas apresentações dos sujeitos deste estudo investigativo acadêmico científico.

O quinto aspecto análise de dados em discussões iniciais, descortina aspectos fundamentais, das tensões vivenciadas por nossos sujeitos, por meio das memórias elucidadas por estes, sobre os processos de inclusão na universidade. Os dados coletados por nós, via entrevistas semi-estruturadas descortinam as necessidades das pessoas com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, bem como, elucidam os enfrentamentos e dificuldades em meio aos percursos por eles traçados no ensino superior. Clarificam ainda, as complexidades nos processos inclusivos destes e apontam para caminhos auxiliadores no desenvolvimento de potencialidades e êxito para promoção do sucesso na conclusão dos cursos de graduação.

Contudo, no sexto seguimento análise e discussão dos dados em proposituras finais, processos de mudança, inovação e reconstrução institucional, são apresentadas as ações de apoio institucionais para as necessidades segundo as especificidades que os sujeitos entrevistados apresentaram, na criação de adaptações curriculares de pequeno e grande portes como preconiza a legislação, neste aspecto, o capítulo demonstra por meio de dados

relacionados a constituição e criação de núcleo de apoio à acessibilidade desenvolvido institucionalmente, almejando o auxílio, acompanhamento e possibilidades propiciadoras para desenvolvimento destes.

O estudo investigativo científico acadêmico desenvolvido por meio dessa tese, comprovou a necessidade dos investigados acerca de estragégias e possibilidades multiplicadoras de discussões e ações em relação à promoção de equidade e isonomia, para processos reais de inclusão, os quais acreditamos serem viabilizados com êxito por meio de ações pontuais e assistenciais direcionadas institucionalmente e fortalecidas via políticas públicas. Os percursos vivenciados pelos discentes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, bem como, as estratégias desenvolvidas por estes em meio aos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior, demonstram tantas dores e desafios constantes, os quais nos deixam constrangidos, mas, também, esperançosos de dias melhores e possibilidades outras, por meio de estratégias viabilizadas institucionalmente por núcleos de assistências pontuais de acessibilidade e desenvolvimento de pesquisas científicas acadêmicas, como comprovado neste estudo.

A chamada neste, está para além de processos reflexivos e/ou procedimentos "palhativos" e/ou "temporários" diante dos processos de inclusão no ensino superior. A ordem aqui, está direcionada para reflexões urgentes e pontuais, acerca de casos reais, traumas, dores e lutas constantes vivênciadas no embate diário das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, mais que isso, imploramos por um olhar clínico acerca do caos de suas experiências, revividas, reavivadas e declaradas por meio dos relatos orais de suas histórias de vida, permeadas por insucessos, frustrações e dores e tantos outros desdobramentos que nos foi possível descortinar, descobrir e desvendar por meio das memórias dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, bem como, dos profissionais envolvidos nos núcleos de assistências institucionais, sujeitos entrevistados neste estudo investigativo.

> "A igualdade de oportunidades é um conceito central na equidade. Durante muito tempo, entendeu-se que praticar uma política de igualdade de oportunidades era "dar a todos o mesmo". Olhando com mais atenção, vemos que se trata de uma falácia. Dar a todos o mesmo é benefciar aqueles que estão em melhor situação para entender, receber e rentabilizar aqui que lhes é dado.

Por isso, hoje, pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do que se recebe e não a partir daquilo que se dá". (Góes, 2002, p.77)

Jurei mentiras / E sigo sozinho / Assumo os pecados / Uh! Uh! Uh! Uh! / Os ventos do norte / Não movem moinhos / E o que me resta / É só um gemido / Minha vida, meus mortos / Meus caminhos tortos / Meu Sangue Latino / Uh! Uh! Uh! Uh! / Minh'alma cativa / Rompi tratados / Traí os ritos / Quebrei a lança/ Lancei no espaço / Um grito, um desabafo / E o que me importa
É não estar vencido / Minha vida, meus mortos / Meus caminhos tortos / Meu Sangue Latino / Minh'alma cativa

SANGUE LATINO – NEY MATOGROSSO

Dizem que sou louco por pensar assim / Se eu sou muito louco por eu ser feliz / Mas louco é quem me diz / E não é feliz, não é feliz / Se eles são bonitos, sou Alain Delon / Se eles são famosos, sou Napoleão / Mas louco é quem me diz / E não é feliz, não é feliz / Eu juro que é melhor / Não ser o normal / Se eu posso pensar que Deus sou eu / Se eles têm três carros, eu posso voar / Se eles rezam muito, eu já estou no céu / Mas louco é quem me diz / E não é feliz, não é feliz / Eu juro que é melhor / Não ser o normal / Se eu posso pensar que Deus sou eu / Sim sou muito louco, não vou me curar / Já não sou o único que encontrou a paz / Mas louco é quem me diz / E não é feliz, eu sou feliz

BALADA DO LOUCO – NEY MATOGROSSO

CAPÍTULO 1

PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES: QUEM SÃO?

1.1 Rótulos e marcas no processo de constituição

Pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ao que tudo nos indica, são ainda pouco compreendidas por grande parte da sociedade vigente. A qual via de regra, pela falta de conhecimento a respeito dessas pessoas, assim como, de algumas de suas atitudes e comportamentos, acabam por classificá-las como deficientes mentais, utilizando ainda, rótulos como, retardado, burro ou mesmo dementes, ao se referirem as mesmas.

Os sujeitos com deficiências, sejam estas de ordens sensoriais, intelectuais, psicóticas, dentre outras debilidades, tratam-se de seres únicos e singulares, possuindo suas particularidades e necessidades que devem ser consideradas. Quando estes vivenciam relações sociais significativas, podem vir a desenvolver grandes habilidades e criatividade, tendo portando condições de freqüentar espaços das mais variadas esferas sociais, o que vem somente a somar para seu desenvolvimento.

> "Embora persistam muitas das concepções anteriores, vislumbra-se a necessidade de deslocar o estigma da pessoa em si para os contextos e as situações em que as problemáticas se originam e se desenvolvem, numa interacção que a todos diz respeito, o que poderá explicar o surgimento das designações "crianças inadaptadas" e "crianças deficientes", podendo ser considerado um pequeno passo na dinâmica da conquista dos direitos que assistem a cada um, independentemente da situação física ou mental em que se encontre". (Sanches, 2011, p.116)

Parece-nos que, desde muito cedo, as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, passam pela triste realidade maracada e rotulada por suas incapacidades, tendo desconsideradas via de regra suas potencialidades e condições de desenvolvimento, impedidas de organizarem-se normalmente, podendo colocar em prática suas habilidades, criatividade na convivência com os pares.

Desta forma, supomos que há a necessidade de intervenções múltiplas, segundo as

especificidades encontradas no sujeito ímpar em questão, interveções em âmbitos e esferas diferenciadas, parece tender a fornecer melhores condições de desenvolvimento nos processos de ensino-aprendizagem, cognitiva e social à estes, que durante muito tempo foram considerados incapazes, para a realização de quaisquer atividades.

É preciso de antemão, desvendar e derrubar os tabus sociais consolidados a respeito das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades propiciando-lhes qualidade em suas relações com seus familiares, professores, demais integrantes da sociedade e junto aos processos de ensino-aprendizagem que envolvam os mesmos.

Durante a idade média a deficiência era vista como fenômeno espiritual dando origem à criação das instituições especializadas denominadas asilos, nas quais passaram a segregar indivíduos. Estes funcionavam como internatos passando a acolher no século dezoito sujeitos pertencentes a toda classe minoritária, os quais deveriam, portanto, ser excluídos socialmente. Neste período, tais instituições e a segregação desses indivíduos nas mesmas, foram se naturalizando socialmente, com a função de segregar esses sujeitos que incomodavam a sociedade e no ponto de vista da mesma causavam perturbação à ordem, devendo, portanto, permanecerem segregados em algum lugar que os assumissem no caso as instituições Foucault (1988).

No século XIX, passando tais casos a serem entendidos como casos clínicos e consequentemente um problema médico, a medicina assume o papel de tratar tais indivíduos que ainda continuam segregados e posteriormente nas mãos da psicologia. Conforme explicado no texto de Torezan (Mimeo) por volta das décadas de 30, surgem no Brasil as classes especiais, cuja função delimitava-se em atender crianças com dificuldades, padronizando o atendimento oferecido para as mesmas. Algum tempo depois, na década de 60, o texto nos informa que, surgindo questionamentos sobre a maneira pelos quais estes atendimentos eram realizados, começou-se a compreender e enxergar a deficiência como um fenômeno construído socialmente, multifacetado.

Partindo deste pressuposto de que somos constituídos socialmente, enfatizados tanto por Vygotsky (2000), quanto por Foucault (1988), para estudar o assunto é necessário que se faça uma revisão histórica, a qual realizaremos neste trabalho de investigação.

Os conhecimentos da psiquiatria infantil atual evoluíram de três ramos diversos:

psiquiatria geral, pediatria e psicanálise. A psiquiatria geral tem suas raízes na neuropsiquiatria alemã, com Gresinger, Bleuler e Kraeplin, que apresenta como característica a descrição nosológica (definição e estudo da doença) de sintomas e eventos. A grande preocupação nessa época era a separação de fenômenos ditos neurológicos daqueles considerados psiquiátricos e o início do questionamento das causas emocionais dos fenômenos psiquiátricos. A psiquiatria no fim do século passado estava em processo de se transformar em ciência, e tentava se definir e também se separar da neurologia, psicologia, filosofia, religião, bruxaria, dentre outras áreas. Diferente da pediatria, por exemplo, ela teve um trabalho difícil que foi constituir uma auto-imagem. Atualmente, um século mais tarde ela conseguiu definir-se como ciência, incorporando diversas áreas como: neurologia, farmacologia, psicologia e modalidades psicoterapêuticas, como a psicanálise. Alguns conceitos, como separação entre fator orgânico e emocional, há muito foram por terra e o ser humano é visto atualmente como um todo, uma mistura constante de funções orgânicas e psíquicas.

Em outras palavras, existe uma evolução nos conceitos e teorias que fazem "escola", sendo obrigatoriamente submetidos ao teste infalível e implacável do tempo. Em geral só o "teste do tempo" pode provar se um tratamento, baseado em determinada linha de pensamento, foi ou não eficiente.

Hoje em dia não se admita um psiquiatra desconhecer neurologia ou psicanálise. Apenas prescrever drogas ou ser um psicoterapeuta não é concebível. O bom profissional psiquiatra é aquele que conhece e usa bem todas essas técnicas. Esta é uma das razões das constantes críticas que são dirigidas aos profissionais e não à psiquiatria atual. A pediatria contribuiu e contribui de maneira maciça para a psiquiatria infantil, com um enfoque claramente orgânico. No entanto sempre existiram pediatras expandindo e pesquisando a área emocional. Atualmente mais do que nunca, ocorre um amplo interesse dos pediatras pela área comportamental e com isso uma combinação altamente produtiva entre organicidade e psiquismo. É um fenômeno curioso, pois com a cura de doenças infecto-contagiosas e de prevenção, o pediatra se viu levado a explorar outras áreas como a comportamental, retardo mental, dificuldade de aprendizado e educação do público leigo. Atualmente trabalhos dos mais expressivos, pesquisando a área orgânica com relação ao seu resultado comportamental e psicológico, vêm dos pediatras.

A psicanálise francesa é o mais novo dos três ramos citados antes. A enorme

contribuição dessa ciência foi o conhecimento e a exploração intrapsíquica do ser humano e a possibilidade de se explicar certos comportamentos como decorrentes de fenômenos psicológicos ou emocionais.

> "A psicanálise Lacaniana trouxe uma nova forma de se posicionar diante da loucura e da deficiência mental. Ela iniciou um novo modo de se olhar a criança portadora de deficiência mental e com distúrbios emocionais". (Canguilhem, 2002, p.78)

Talvez as lutas internas e radicalizações tenham impedido que ela progrida normalmente como toda ciência. Isto tem evitado a assimilação e integração de conhecimentos das áreas organicistas tais como neurologia, pediatria e neuropsiquiatria, com conseqüente não atualização e evolução. A inversa também é verdadeira. Esta postura também dificulta que suas importantes contribuições sejam mais amplamente assimiladas por outras ciências. Nos Estados Unidos, por exemplo, já de algum tempo vem ocorrendo uma evolução na prática psicanalítica com um benefício geral muito amplo. Uma das conseqüências foi à reavaliação dos conceitos em relação a essas pessoas, na atualidade consideradas como pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, bem como, na abordagem terapêutica direcionada a elas.

> "Essa mesma psicanálise propõe a importância do resgate do sujeito, e, segundo Lacan, estamos sempre na ordem do um por um. Não há casos iguais entre si, assim como não se podem estabelecer categorias prévias de procedimentos e relacionamentos que se deverá ter com cada criança com necessidades educativas especiais. Aqui se opõe a plasticidade de cada criança aos quadros tradicionalmente propostos pelas teorias psicológicas e pedagógicas". (Canguilhem, 2002, p.78)

Esses três ramos: pediatria, psiquiatria e psicanálise passaram a constituir, criar e desenvolver a psiquiatria infantil. São com a diversidade, flexibilidade e maturidade da união destas diferentes abordagens que o assunto deve que ser estudado, e não com uma visão tendenciosa ou unilateral, principalmente quando buscamos compreender melhor o que se passa com esses sujeitos para auxiliar nos processos de inclusão.

> "Um caminho pioneiro quando se pensa em inclusão é ajudar o professor a perceber-se como sujeito, para que, então, possa ver seu aluno em sua

> subjetividade. Ajuda-lo a tecer um saber, a pensar sobre sua metodologia, sobre seu aluno, é outro. Mediante o saber psicanalítico possibilita-se uma quebra no que está posto, e remetem-se as pessoas a tecer outras e novas idéias". (Canguilhem, 2002, p.79)

1.2 Enigmas em delírios: a loucura e a sanidade

> "... o louco desvenda a verdade elementar do homem: esta o reduz a seus desejos primitivos, a seus mecanismos simples, às determinações mais prementes de seu corpo. A loucura é uma espécie de infância cronológica e social, psicológica e orgânica, do homem". (Foucault, 1987, p.39)

O que está entre a loucura e a sanidade? O que nos separa da loucura? O que nos faz diferentes? O que nos tornam iguais? A razão? A emoção? Seria a emoção responsável pelos procedimentos de loucura existentes e inexistentes? A loucura existe ou inexiste? Trata-se do que o sujeito tem a mais ou o inverso, que tenha a menos do que os considerados normais?

Acerca das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, ou mesmo, altas habilidades / superdotação, são estas implicações e percepções dentre alguns dos muitos questionamentos que nos rodeiam, pois justamente pelo fato de produzir rupturas no exercício padronizado da razão (o considerado correto e, portanto, adequado), que o universo do louco produz imenso estranhamento na sociedade vigente, representando ameaças ao universo constituidor desta. Supõe-se que em sua indisciplina ameace as estruturas construídas e consideradas adequadas diante da perspectiva padronizada vigente, isto é, sociedade neoliberal tecendo as necessidades da criação de um lugar próprio para ele, neste contexto, significa a permanência deste em outra sociedade, que possa recebê-lo, ou mesmo dizer que a criação desta é a conseqüência da exclusão da outra.

Ao tentar construir um outro lugar para estes, explicita-se dizer que seu lugar real não está na sociedade dominante (nesta não o cabe), e, portanto, sua exclusão socialmente dela. Dizer inicialmente, que ele não cabe na escola, o primeiro lugar de interação social entre pares, é criar uma outra escola, isso significa uma outra sociedade, para um outro tipo de sujeito, significa ainda, considerar tal, como inapto, para a sociedade e, portanto, presencia-se a criação de uma outra sociedade? A dos excluídos? A sociedade que se encontra fora e ao mesmo tempo

dentro (no interior) da sociedade vigente, portanto submissa a ela, exclusa à ela o pior principalmente sobre o domínio dela.

O mundo parece ter sido além de dominado por uma ideologia que passa a determinar socialmente, o lócus a ser ocupado por cada um construindo-se sob pilares de ideologias viáveis a determinadas pessoas, isto é, aos que exercem o poder.

> "Vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como regresso "tecnológico". Resultado da exploração física e psíquica de milhões da homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um processo de trabalho fragmentado e desprovido de sentido, da reprodução de sujeitos à condição de objetos sócio-econômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático administrativa, o "progresso" seqüestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito a produção da cultura por todos os não-dominantes. Todavia, mesmo para aqueles que podem usufruir dos resultados de fartura trazidos pela ciência e pela tecnologia, não deixa de ser verdadeira a afirmação de Otávio Paz:"O progresso povoou a história com as maravilhas e os monstros da técnica, mas desabitou a vida dos homens. Deu-lhes mais coisas, mas não lhes deu mais ser". Aumentou posse e consumo, de uns, miséria e fome de outros - diminuiu em todos a realidade, o ser, a capacidade interna de agir. Colocando-nos a mil léguas da autonomia e da liberdade, roubou-nos a alegria. Nefasto portador da tristeza". (Ginzburg, 1989, p.56-57)

Foucault (2005), não criou a loucura, contudo de maneira extremamente exemplar e competente presenteou-nos com a análise explicativa e aprofundada da dominação do detentor de poder sob a classe dominada. Trabalhou com a loucura para que se compreendessem as perversas atitudes dominadoras que são exercidas sobre ela, assim como sobre muitas classes marginalizadas encontradas em nosso contexto. Como contribuição brilhante, analisa e cria condições para que percebamos e compreendamos o funcionamento ora camuflado, ora declarado da perversidade do sistema normatizador, o qual aprisiona o ser humano no sistema socialmente constituído.

> "Foucault acolhe aquilo que socialmente é considerado à margem do aceitável e lhe atribui um estatuto de existência, explicável pelos mecanismos mesmos

> da exclusão. Quer dizer, demonstra de modo consistente como o fato de estigmatizar e reprimir, por meio de procedimentos institucionalmente legitimados e /ou legalmente previstos, incita as práticas que se quer eliminar ou combater". (Guirado, 1996, p. 58)

Partindo do pressuposto que todos, ou pelo menos grande parte da sociedade moderna conhecem tais relações e tem consciência de que sempre estivemos cercados por constantes e infinitas disputas no campo desses relacionamentos, almejando sempre o poder e a dominação, o controle do outro, usa-se o poder para a exclusão e inclusão dos pares, concebendo a grande inversão do conceito de verdade que cumpre seu papel da ótica de quem publica e efetiva, como tal.

Tal processo não diferenciou-se em sua constituição no século XVII, no qual á partir da influência do internamento com a herança da lepra, consolidou-se a loucura como forma de dominação do outro, mesmo antes de se obter o real poder sobre a mesma as relações já alcançavam os campos das divisões e exclusões ligadas às experiências da renascença. Assim, segundo Foucault, (2005, p.35), "A loucura e o louco tornam-se personagens maiores em sua ambigüidade: ameaça e irrisão, vertiginoso desatino do mundo e medíocre ridículo dos homens."

Legitima-se como louco, aquele que se porta diferencialmente das outras pessoas consideradas pela sociedade e, portanto, pelos detentores do poder desta sociedade, não significando a negação da loucura existente, e sim utilizando-se de tal legitimidade para o exercício da autoridade e dominação do outro, como mecanismo social de controle atribuindo verdades endereçadas aos que possuem forças e, portanto, exercem o poder, como normas á serem seguidas e naturalizadas.

> "A norma socializa o juízo e as identidades. Faz com que se conjuntem os juízos que, tendo-nos por objecto, são emitidos, tanto pela "sociedade" como por nós próprios. Rebate o "para si" sobre o "para outrem"; de cada indivíduo, faz um ser para o outro. A norma é o ponto fictício no qual aquilo que vive disperso na sociedade pode ver-se como um: o espelho das solidariedades. É princípio de totalização, que não é mais do tipo do interesse do que seria do tipo do bem comum. Não tem a forma de um fim: não há qualquer sentido em "querer a norma"; também não designa algo que seja comum aos membros de uma sociedade. É o próprio lugar onde a "sociedade", na prática divide em

> elementos ao mesmo tempo antagônicos e solidários, pode representar-se o facto da solidariedade. É, portanto, o duplo espiritual das solidariedades, o indicador do seu estado e o instrumento do seu jogo. A norma é, enfim, a forma moderna do laço social". (Guirado, 1996, p.152)

A naturalização da loucura visa classificar o louco, como representante ao mesmo tempo de perigo e inofensividade, o que Foucault traduz como ambigüidades, isto é ao mesmo tempo em que deve ser temido e, portanto prisioneiro de um internato é inofensivo e não sabe o que diz, ocultamente nessa relação estão incutidas, relações de interesse para aquele que promove-se dentro do campo das disputas de poder, relações tais que decorrem das demandas sociais, consideradas por Vygotsky (2000) responsáveis pela constituição do sujeito.

1.3 Micropoderes: autovigilância e normatização do sujeito

É necessário que se compreenda que dentro dessa visão a norma, trata-se, das imposições das idéias do mais forte, dentro do campo de disputa das relações de poder, o interesse é que a mesma em sua inflexibilidade, instrumentize a dominação na naturalização e inquestionabilidade dos interesses e sua legitimidade no âmbito legal, isto é, das leis. Contudo somente existem dominadores porque existem pessoas que se deixam dominar, isto é, a verdade e a mentira, caminham juntas, lado a lado, como o céu e o inferno, o dominador e o dominado, o amor e o ódio, o que determina a lei e o que infringe, na permanente disputa de poderes que somente se subsistem por causa da existência do outro, em uma dialética constante.

> "A loucura torna-se uma forma relativa à razão ou, melhor, loucura e razão entram numa relação eternamente reversível que faz com que toda loucura tenha sua razão que a julga e controla, e toda razão sua loucura na qual ela encontra sua verdade irrisória. Cada uma é a medida da outra, e nesse movimento de referência recíproca elas se recusam, mas uma fundamenta a outra". (Foucault, 2005, p.30)

Nesta profundidade, faz se claro a relação de existência de um por meio de outros e assim também a sustentação por meio do sustentador. A naturalização da verdade do poder em sua perversidade, ganha terreno no espaço do dominado que a sustenta e legitimiza.

> "A loucura só existe em cada homem, porque é o homem que a constitui no apego que ele demonstra por si mesmo e através das ilusões com que se alimenta. A Philantia é a primeira das figuras que a loucura arrasta para sua dança, mas isto porque estão ligadas uma à outra por um parentesco privilegiado: o apego a si próprio é o primeiro sinal da loucura, mas é porque o homem se apega a si próprio que ele aceita o erro como verdade, a mentira como sendo a realidade, a violência e a feiúra como sendo a beleza e a justiça". (Foucault, 2005, p.24)

Sistematizando o que não acredita, em verdades que devem ser aceitas e acreditadas, desconfiando assim, de si mesmo, quando à prova está suas concepções e as verdades do dominador. Mesmo porque, suas, são somente as concepções, enquanto o detentor do poder constitui verdades, as quais além de normatizadas são consolidadas e legitimadas socialmente como inquestionáveis. E, portanto, assim o homem se deixa dominar, naturalizando em si os processos dominadores como corretos e impostos.

No âmbito da deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e mesmo das altas habilidades, como a própria loucura, reproduz-se a idéia de incapacidade ou mesmo incompetência, o que durante séculos e ainda marcada por heranças na atualidade, parecem prejudicar o desenvolvimento e negam o exercício dos direitos atribuídos aos mesmos, o sujeito dessa forma passa a acreditar-se merecedor de seu destino, carma, missão, (ou como desejem definir). O fato é que a legitimidade das relações se consolidam tão perversas que moldam e formam os próprios indivíduos.

> "As injúrias devem ser cometidas todas ao mesmo tempo, de modo que, sendo sentidas por menos tempo, ofendam menos. Os benefícios por sua vez, devem ser concedidos gradualmente, de forma que sejam melhor apreciados. Acima de tudo, o soberano deve se relacionar com seus súditos de modo que nenhum acidente, bom ou mau, o afaste de seu rumo; porque, como a necessidade surge em circunstancias adversas, não deixará tempo para a prática do mal; e se fizer o bem, nada lucrará com isso, pois se pensará que foi forçado a fazê-lo". (Guirado, 1996, p.65)

Desta forma, deve-se jogar todas as incapacidades, incompetências, invalidades e legitimá-las como verdades para que o deficiente se acredite como incapaz e principalmente que se consolide como tal, assim todos os benefícios que conseguir, se porventura os conseguir,

serão considerados por ele, mais do que seu merecimento e, portanto, o bastante, isto é, mais do que deveria alcançar, mesmo que para obtenção do mesmo tenha demandado muito esforço e dedicação. Afinal ao que se indica os limites da loucura ultrapassam os da compreensão humana, justamente pela complexidade existente na aceitação do diferente, o que consolida a prática de que o mesmo deve viver recluso, segregado, em uma sociedade própria para atendê-lo fora da sociedade dos "normais", a qual deve recebê-lo criando as condições necessárias para o exercício do poder sobre estes, que está na objetivação do corpo dócil, explicitado por Foucault (1987), cuja função está na submissão à normatização e isolamento da sociedade vigente. Isto é tornar o mesmo livre para viver no espaço que lhe foi designado: os asilos, leprosários, hospitais, manicômios, etc.

Ao que se indica, parece que esse papel vem se cumprindo exatamente dessa forma, desde a antiguidade até os dias atuais. O processo inclusivo parece ter se consolidado à partir de perspectivas excludentes e irreais à verdadeira inclusão, a segregação subtende-se fortemente e ao que supõe-se a humanidade não encontra-se preparada para a aceitação das diferenças, porque continua enxergando as pessoas à partir de suas limitações e não de suas habilidades, as quais parecem ser desconsideradas no processo que muitas vezes não chega ao seu final.

Supõe-se que para a alteração de tais processos, é necessária a modificação interna da sociedade. Para o contato com o louco (a loucura), é preciso compreendê-lo, aceitá-lo como diferença e não como deficiência, significa construir em torno deste louco estereótipos sociais e, portanto, a consolidação social, espacial e temporal da deficiência, o que ao longo dos anos tem sido realizado. É preciso mudar!

> "Na escola, o encontro com a loucura provoca um impacto que deve ser cuidadosamente trabalhado, pois dele depende o sucesso inclusão. Como pensar uma aproximação com a loucura que não desorganize a subjetividade das educadoras a ponto de inviabilizar o trabalho educativo?". (Coutinho e Aversa, 2005 p.37)

Entende-se assim a necessidade de "desorganizar-se" enquanto sujeito do ponto de vista padronizado/normatizado para viabilizar um encontro mais próximo com a loucura, invadir o mundo do sujeito para compreendê-lo como sujeito, para constituí-lo como sujeito, para aceitá-lo como sujeito. O que nos parece vertentes de um longo caminho a percorrer, diante de toda uma história consolidada e pautada em práticas excludentes, implícitas e

explicitamentes, nas quais a psicanálise assim como os processos de mediação propostos por Vygotsky (2000) e a linguagem de Baktin (1992) podem vir a auxiliar.

1.4 Constituições e significações

Entende-se como início constitutivo dos sujeitos as primeiras relações vividas ainda na infância, momentos que iniciam os processos de imersão na cultura e história dos indivíduos, que de acordo com Vygotsky (1995) processos históricos-culturais que levarão o sujeito à sua constituição.

Faz-se necessário novamente o convite aos processos de reflexão acerca dos procedimentos e discursos de inclusão através da perspectiva daqueles que estão aparentemente incluídos nas salas de aulas e, contudo, excluídos dentro do interior das mesmas, sendo que a aceitação de suas diferenças parece nunca se concretizarem. Qualquer relação e semelhança com o discurso ambíguo quanto ao louco, não se trata de coincidências e sim de constatações do exercício do falso discurso, contraditório à prática.

> "A lógica da responsabilidade coletiva tende, assim, pouco a pouco, a suplantar, nas mentes a lógica da responsabilidade individual que leva à "repreender a vítima"; as causas de aparência natural, como o dom ou o gosto, cedem o lugar a fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais frequentemente tidos como responsáveis, pelos pais, dos maus resultados dos filhos) ou mesmo, mais confusamente ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar". (Bourdieu, 1998, p.220)

A violência se consolida como simbólica, de acordo com Bourdieu (1998), é a perversidade da mesma que gera o conformismo das pessoas que acreditam não estarem sendo usadas e sim cumprindo a ordem natural das coisas, é o sistema aprisionador do homem, incuti as verdades próprias sob as pessoas que as reproduzem como naturais, pensando muitas vezes estarem nos lugares sociais que na verdade não ocupam.

Como ficam as percepções de ensino-aprendizagem do educador, diante deste contexto

desafiador e muitas vezes até mesmo assustador com a presença destes em sala de aula? Quais são suas angústias? Como se consolidam o processo de ensino-aprendizagem, nestes relacionamentos? São dentre muitas, estas algumas questões inquietantes neste contexto. Interessante nos é pensar que mesmo com os discursos cada vez mais freqüentes acerca das pessoas com deficiências, a humanidade apresenta fortes indícios de não estar preparada para conviver com os mesmos. Muitas questões parecem surgir neste momento em que o discurso supõe não dar conta de resolver as questões enfrentadas na prática, nem mesmo promover enlaces diante de tais relações.

É necessário que enquanto profissionais entendamos que somente há ensino, quando existe aprendizagem por parte dos alunos. Não existem possibilidades de desenvolvimento sem o processo de mediação, pois é a mesma, que facilita o processo de aprendizagem dos indivíduos que, muitas vezes, inicialmente utilizam-se de imitação. Imitar é um processo sadio, desde o início dos séculos estamos imitando alguém, nossas atitudes não são novas e sim conseqüências das aprendizagens que adquirimos através de outros.

De acordo com Vygotsky (2000), o brinquedo é uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança, ainda nos processos iniciais, no brincar a mesma, comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, aprendendo também a separar objeto e significado (ZDP), seria a iniciação aos processos de desenvolvimento das funções psiquicas superiores. Ao brincar a criança desenvolve conceitos que seria incapaz de desenvolver na realidade concreta, isto é, possibilidades que estão além das funções elementares. O ato de brincar leva a mesma a estar vivendo na prática o papel de participante da ação e não apenas assistente, nessas condições a criança torna-se capaz, dentro do mundo lúdico do faz-de-conta de formular regras, cumprindo-as à risca, isso em um nível simbólico e também imaginário, cada vez mais elaborado.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP), descrita pelo autor, trata-se exatamente do período de transição, isto é, passagem, entre as coisas que os indivíduos realizam com o auxílio de outros indivíduos até que possam vir a realizarem sozinhos.

Segundo Vygotsky (2000) a escrita e o número são uns dos maiores exemplos de signos. As crianças ao realizarem seus “rabiscos”, estão realizando representações significativas de seus atos e idéias internalizadas por meios de símbolos. Os signos representados pelas crianças são altamente significativos para elas que não os fazem por fazer,

se perguntarmos para os autores dos desenhos ou mesmo "rabiscos", certamente nos diriam com convicção o que está representado no papel. Os rabiscos são a inicialização da criança no mundo dos signos.

Desta forma, linguagem não se trata somente de letras e sim dos significados que cada indivíduo faz da mesma. É necessário conforme incita este autor, que compreendamos as inúmeras formas de comunicações existentes. Os processos culturais fazem mediações, entre o sujeito e a cultura. Sendo que, a maneira pelas quais as pessoas vivem e se relacionam constituem influência em sua personalidade. Fica assim, mais do que claro que a sociedade sendo cheia de valores, conceitos, regras, conduz o sujeito pertencente a ela, a agir como seus demais integrantes. As pessoas agem de acordo com o meio em que estão inseridas, desta forma não podemos prever as relações, pois elas acontecem de acordo com as condições e contextos vividos pelos indivíduos e, portanto, a importância dos processos significativos de ensino-aprendizagem deve ser desenvolvida com os mesmos.

Faz-se de extrema necessidade, que enquanto educadores compreendamos que é preciso reesignificar, isto é significar novamente os conceitos propostos para ensinar tudo à todos de forma igualitária, é preciso que se considere as diferenças das pessoas e portanto suas necessidades de processos singulares, para a compreensão real do que está sendo discursado como ensinado, considerando as particularidades dos sujeitos, para que, no processo de ensino-aprendizagem, sejam desenvolvidos também pelos educandos a criticidade e compreensão da totalidade dos conteúdos em suas multidimensionalidades.

1.5 Antagonismos: exclusão na inclusão

Diante de todo o exposto, parece-nos adequado afirmar que, vivemos processos antagônicos em meio à tão proclamada inclusão. Ainda predominam atitudes excludentes e prevalecem marcas da exclusão em meio aos processos inclusivos em todas as esferas, em que as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e mesmo as pessoas com altas habilidades, estejam lotadas, estas demonstram passarem pelo enfrentamento de sentirem-se "diferentes" no sentido de "indesejadas" por seus pares.

De acordo com normas estabelecidas (como apontadas anteriormente), a psiquiatria

instaurada como saber totalizante, determina de acordo com o meio cultural a patologia mental, como um distúrbio em relação à determinada norma. Significando assim que a definição de pessoas consideradas anormais se consolide socialmente, cujo "aspecto" determina o lugar que as pessoas devem ocupar, por meio dos rótulos e imagens que recebem ainda muito cedo com o diagnóstico.

Sendo assim, o mesmo fica sujeito a classificações de outras pessoas que exercem o poder sobre elas, no caso a escola, os pais, o médico e demais especialistas que com a inclusão tem adentrado ao campo escolar. Concomitantemente com tal discurso médico, surgem a criação de novas nomenclaturas, desde demência, necessidades educativas especiais, até pessoas com deficiências (termo utilizado na atualidade). Consolidadas, portanto, no âmbito social e escolar.

Este déficit do sujeito, ainda rotulado enquanto criança, justifica o não investimento, ou seja, o fracasso, que, passa a ser explicado pela deficiência da mesma, e ao mesmo tempo torna-se complexo, uma vez que esta nova lei em que muitas crianças são beneficiadas pelo direito à escolarização ao mesmo tempo se contradiz pois acaba por explicar o fracasso escolar pela dificuldade da criança, tirando de certa forma a responsabilidade da escola de ensinar à todos, criando condições para que os mesmos aprendam. Mesmo porque na maioria das vezes, não nos é surpresa o despreparo dos professores em relação às diferenças encontradas em salas de aula, tais aspectos são latentes desde a educação infantil até o ensino superior.

Nesse jogo de empurra, as crianças passam a ser o alvo principal, pois cria-se uma "faca de dois gumes", ao mesmo tempo em que a escola discursa o direito dessas crianças e sua permanência na instituição, coloca sobre elas a culpa pelo fracasso escolar. Passando assim, para a medicina, o direito de intervir na escolarização da mesma, através de orientações médicas, psicológicas e ou outros encaminhamentos e medicações, as quais desconsideram em grande maioria os fatores sociais e culturais vivenciados pelos indivíduos; Descontextualizando-lhes de suas vivencias e atribuindo aos mesmos o lugar que imaginariamente acreditam que devem ocupar, limitando-os assim a segregação dividida por categorias. No caso, é a marca das instituições especializadas.

Sob essa ótica, isso presencia-se a omissão cada vez mais forte do estado em relação ás deficiências, fortalecendo desta maneira a dimensão da incapacidade de funcionamento cognitivo e psicológico do sujeito, classificada pela área médica e desconsiderando cada vez

mais os problemas de âmbito social, enfatizados pela falta de condições criadas constitucionalmente. Mesmo conhecendo as leis existentes sobre os direitos das pessoas deficientes, percebemos que reina (predomina), a marca de inferioridade construída ao longo dos anos historicamente e mais que isso, o fato é que grande parte dessas leis não são cumpridas e principalmente, nem ao menos fiscalizadas, cobradas.

Como assinalado aqui, tais fatores atingem a instituição escolar que acaba por aguardar as mudanças legais, de códigos, representações e posteriormente de identidade, que deveriam acontecer inversamente, uma vez que acontecendo dessa forma fortalece continuamente os processos e práticas exclusivas que se encontram justamente presentes nas identidades das pessoas às quais necessitam ser reconstruídas antes de qualquer coisa, para a efetivação realmente dos processos inclusivos. Entendendo assim, não apenas a necessidade de adaptação do mundo ao deficiente e sim a criação de uma sociedade existente para aglobar todos, criando as condições necessárias para o desenvolvimento de todas as pessoas.

A tendência encontrada na nova concepção de deficiência, enfatizando menos os aspectos patológicos e considerando os aspectos sociais como viabilizadores dos processos de desenvolvimento para trabalhar com deficientes, traz à classe novas esperanças, assim como para os atendimentos ligados à educação especial e isso no trabalho de exploração das funções superiores para com tais indivíduos no lugar das funções elementares.

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas. (Sánchez, 2011, p. 41)

Neste sentido, pais e até mesmo para os jovens e adultos com deficiência mental, nos quais podemos incluir as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e até mesmo as com Superdotação, a alfabetização significa um passo a mais para o lado dos "normais", isto é, um a menos na vida excepcional. Contudo, devido a compreensão de que os deficientes intelectuais se processam mais lentamente do que as outras pessoas, os profissionais da educação, acabam adaptando o currículo para os mesmos com menos abrangência do que utilizam para com os outros. Supõe-se que, teóricos construtivistas supõem que o fator de maior viabilização do comprometimento para o desenvolvimento dos deficientes intelectuais, está na incapacidade de aprender a aprender, isto é, controlar suas formas de aprendizagem, como os

demais indivíduos o fazem, sendo que desta maneira o próprio aluno sente-se diferente perante os demais, necessitando de auxílio maior para seu desenvolvimento.

Portanto, sabemos a necessidade de os currículos escolares serem revistos em função de auxiliar tais sujeitos em seu desenvolvimento. Relembrando que no Brasil, historicamente, se construiu conceitos ainda marcados atualmente, que tais sujeitos não são capazes de desenvolverem aprendizagens, significando que não se acredita na maioria das vezes, em suas potencialidades de desenvolvimento. No Brasil a escolarização centrou-se mais às escolas especiais, fazendo com que o ensino regular se tornasse cada vez mais excludente, justificando o pouco investimento nestes alunos e consequentemente o fracasso escolar dos mesmos, nas dificuldades que apresentam e até mesmo nas famílias dos mesmos. Desta maneira no caso de deficientes mentais a autora destaca, que a escola lava as mãos, isentando-se na maioria das vezes de sua responsabilidade atribuindo-a aos especialistas.

A educação especial, no entanto, com a responsabilidade toda voltada para si mesma, acabou por empobrecer o ensino oferecido aos mesmos, utilizando-se mesmo com alunos mais velhos as mesmas estratégias utilizadas na educação infantil, não avançando nos processos alfabetizadores.

Através da atual proposta para a escolarização á qual considera os processos sociais, culturais e históricos do sujeito e, portanto, viabiliza o trabalho com as funções superiores, são propiciadas aos deficientes maiores condições de aprendizagens, pois neste processo, são consideradas as possibilidades que os mesmos são capazes de apresentar, assim como qualquer outra pessoa. Sendo que, o desenvolvimento do deficiente mental deve ser enxergado como o desenvolvimento de qualquer outra pessoa, embora o mesmo tenha suas limitações, necessita que elas sejam superadas através da utilização das funções superiores, as quais certamente o auxiliarão em seu desenvolvimento que ao contrário do que ainda infelizmente se pensa, não se limita ao sistema de aprendizagem concreto.

Portanto, segundo a ótica de Vygotsky (2000), a criação de um sistema estruturado para um ambiente de aprendizagem bem sucedido na escola é possível, através da flexibilidade que o professor tem em sala de aula. É totalmente possível (não que isso seja fácil), que a criança seja tratada como indivíduo e não como objeto. Para isso o professor pode utilizar-se da Zona de Desenvolvimento Proximal no trabalho realizado com elas e desta forma criar condições de ensino-aprendizagem significativos e compreendidos por elas, sem se distanciar dos conteúdos

e objetivos propostos no currículo escolar.

Assim sendo, todo indivíduo somente se constitui através dos outros, isto é, através da mediação desenvolvida nas relações o que resulta no exercício das funções superiores, que são externas ao indivíduo e necessitam-se desenvolver, diferente das funções elementares que naturais ao indivíduo independem de desenvolvimento. É justamente nas funções superiores que se consolidam os papeis da escola, na criação de condições favoráveis aos indivíduos no aspecto de ensino-aprendizagem.

A utilização de signos, isto é de todas as coisas, uma vez que tudo é signo, inclusive a natureza é sígnea, ele auxilia esta tarefa pelo fato da criação de novas possibilidades de abstração no indivíduo, que assim serão capazes de abstrair no plano individual funções estabelecidas cultural e socialmente, portanto pode-se dizer que, o conhecimento de fora passa para dentro e se consolida sempre em processos dialéticos entre o ser humano e o outro sempre através de processos mediados pela linguagem.

Assim, a natureza transforma o homem e o homem transforma a natureza. Um é inerente ao outro, portanto estão de acordo com essa ótica, interligados um ao outro em processos dialéticos e recíprocos. Conforme assinala essa teoria, todos são capazes de aprender, sempre existindo possibilidades de aprendizagem desde que se criem condições para que a mesma se consolide. Cabe, portanto a nós profissionais da educação que acreditamos nestas questões lutar para que as mesmas sejam exercidas, como forma de resistência ao sistema que na maioria das vezes considera o sujeito diferente incapaz de aprender.

Certamente se estamos inseridos em uma sociedade não podemos de forma alguma desvincular nosso cérebro da mesma, pois passamos a ser produtos e produtores integrantes sociais, estamos em constante processo de reciprocidade.

Assim,

Homem + Mediação/Mediador + Mundo social/cultural = desenvolvimento

Neste sentido, parece-nos adequado afirmar que são as experiências e investimentos no outro que colaboram para com seu desenvolvimento diante dos processos de ensino-aprendizagem e consequentemente possibilidades outras de significativas funções nos campos psíquicos superiores. Desta maneira, o homem possui capacidades de reflexão imaginação e proteção, isto é, realiza projetos para suas ações, fato que o difere dos animais. Temos de acordo com Vygotsky (2001), dois tipos de elementos mediadores, sendo eles os instrumentos e os

signos. O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação na natureza. Assim, os instrumentos têm como objetivo, facilitar a vida do ser humano, auxiliando-o em tarefas que seriam dificultadas sem o uso dos mesmos. O signo é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção. São os signos, portanto, imagens mentalmente construídas internalizadas, que representam objetos concretos ou não e funcionam como instrumentos auxiliando o indivíduo no processo de relação com o outro mediador e com a cultura. Isto é, são responsáveis pela substituição de uma coisa por outra, elementos que representam além de outros objetos, outras situações.

Ambos os elementos mediadores, tanto os signos quanto os instrumentos, são processos de mediação entre o ser humano e a cultura. O uso dos mesmos, pelo ser humano, desenvolve uma atitude projetada e construída, ampliando os conhecimentos do mesmo e resgatando suas capacidades que ainda não estejam "afloradas", exercitando as mesmas.

Os signos vão sendo internalizados em nós desde o nosso nascimento, este fato é chamado por Vygotsky de processo de internalização. O que Foucault, nos ajuda a compreender, nos chamando atenção para a existência de uma série de conceitos e conhecimentos que são compartilhados a nós através do outro, pelos processos mediados, na maioria das vezes exercendo o direito daqueles que estão em exercício no poder, naturalizando através da aceitação, os mesmos como corretos no restante das pessoas.

Como todos os processos se tornam naturais para nós, o fato da mediação também. Os conceitos passam a ser mentalmente internalizados dentro de nossas mentes e passamos a nos apropriar dos mesmos considerando-os nossos. Isto acontece porque os signos não são marcas externas, isoladas ou referentes a objetos avulsos, nem mesmo usados por indivíduos particulares, e sim passam a ser significativos e compartilhados pelo conjunto de membros pertencentes ao grupo social.

É justamente, por representar um conceito social, é que os signos comunicam idéias e fazem com que as pessoas reconheçam o que outros queiram comunicar-lhes através dos mesmos, de acordo com Vygotsky (2000). Os indivíduos relacionam-se de acordo com a sociedade e a cultura em que estão inseridos uma vez que somos conduzidos de acordo com os costumes sociais.

Sánchez (2005), relembra a significativa experiência de desenvolvimento nas relações

entre Itard e o garoto selvagem (também conhecido como menino lobo), fato é, que o incansável investimento profissional de Itard junto ao garoto, provou que processos significativos de procedimentos propiciadores ao desenvolvimento, levam quaiquer sujeito independentemente de suas comorbidades e/ou inabilidades à outro estado de superação de si mesmo. Entendemos assim, como descrito e afirmado na teoria Vygotskyana, que todo e qualquer sujeito é capaz de procedimentos que o levem além, desde que, lhes sejam propiciadas oportunidades reais rumo ao desenvolvimento.

1.6 Possibilidades outras: desenvolvimento e ensino-aprendizagem

Parece-nos um tanto quanto provocador e sem dúvidas, desafiador pensar acerca de procedimentos de desenvolvimento e ensino-aprendizagem após todo o exposto. Ao longo da história, as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, ou mesmo, quaisquer sujeitos que fossem considerados fora dos "padrões de normalidade", eram consideradas incapazes de qualquer tipo de aprendizagem, motivo pelo qual, grande parte das vezes desistiu-se de investir nos processos educacionais de ensino-aprendizagem das mesmas.

> "As leis que não vieram, porém, acompanhadas, pelo menos até recentemente, de providencias que permitissem o seu adequado cumprimento. A partir daí o barulho em torno da questão foi aumentando significativamente, e para ele vêm contribuindo tanto os professores como os teóricos da educação. Os últimos vêm professando o ideário da inclusão a qualquer custo, e os primeiros vêm alertando para o fato de que esse "qualquer custo" pode ser muito alto, já que a lei não veio acompanhada de medidas facilitadoras para a sua implantação. Esse alto custo inclui, por exemplo, um enorme estrago na saúde mental de muitos professores, que não podem e não sabem abordar a inclusão, e terminam por apelar para o afastamento, a licença médica". (Kupfer & Petri, 2000, p.109 – 110)

Em função de tais aspectos essas pessoas e outras, foram sendo consideradas historicamente ineptas, suas diferenças consideradas assim deficiências, e para o padrão consolidado a única saída restante estava na desistência das mesmas, consequentemente a

exclusão destas. Como anteriormente mencionado, Foucault (1979), enfatiza a força do discurso nas relações sociais, pois são os mesmos que colocam as pessoas nos lugares que devem ocupar. A necessidade de uma reconstrução social além da arquitetônica, "fazer" novas cabeças, reformular paradigmas, aceitar o inaceitável, acreditar no inacreditável, mudar, inovar, reconstruir, posicionar-se, indicam possíveis caminhos para os processos inclusivos.

> "Partindo das diferentes perspectivas ideológicas que envolvem o indivíduo, Vygotsky procurou compreender as funções psicológicas superiores. Baktin foi para outra vertente, compreendendo a consciência individual como fato sócio – ideológico e considerando o psiquismo como objeto de uma análise ideológica. Apresenta, assim, uma conceituação teórica mais ampla e contribui para uma compreensão mais significativa das relações entre linguagem e pensamento ao apontar um novo caminho para a Psicologia a partir da dialética do interno e do externo mediada pela interação verbal". (Freitas, 2003, p. 160)

Voltamos à Vygotsky (1995), sendo que utilizar funções elementares no caso dos processos educacionais de sujeitos com deficiências, não é papel da escola, mesmo porque estas já estão prontas. Seu papel está na utilização das funções superiores contidas em cada uma delas, assim como a utilização da linguagem como aponta Baktin (2003),

> "Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não "adquirem" sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência". (p.108)

Embora não seja nosso objetivo nesta investigação, abordar os sintomas clínicos de crianças com deficiências e sim os processos educacionais e os possíveis enlaces na relação dos procedimentos de ensino-aprendizagem nestes processos, sabe-se que a necessidade de comunicação faz-se necessária, explorando ilhas de inteligência para o encontro de sentidos ainda não encontrados. Deste modo, é preciso então, que se desenvolva com as mesmas linguagens alternativas para tal evolução, e que, todos os sujeitos tenham acesso à sistemas de

linguagens em suas mais variadas e múltiplas formas de personificações. Todo ser humano necessita do convívio social, extinto do mesmo é como um animal, o retorno ao "status quo", estado original, ou mesmo vivendo em um habitat inabitável, o contato com o outro tende a estabelecer condições de troca entre as crianças, as quais necessitam ser descobertas, o qual somente pode ser possível através da linguagem e do processo de significação.

> "Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor" (Baktin, 2003, p.113)

No sentido de linguagem, a palavra mencionada por Baktin, deve ser entendida nos processos educacionais destes sujeitos. Afinal, não existe apenas uma forma de comunicação para a promoção de enlaces com estes, justamente pela singularidade que representam e que devem ser desenvolvidas na busca de "dar voz" de alguma maneira para as mesmas.

Mencionaremos dois casos de tentativas educacionais, com pessoas consideradas ineptas e enlaces estabelecidos nas mesmas, assim como tentativas algumas vezes não alcançadas.

1.7 Victor do Aveyron e Temple Grandin: O lugar das interações sociais e das emoções nas experiências de Jean Itard

> "Ninguém descansa de suas deficiências. Nem de seus talentos. Isso prova que a sociedade não deve ter sequer a ilusão de poder descansar também". (Werneck, 1992, p.56)

Segundo nos apresenta Banks-Leite; Galvão & Dainez (2017), de acordo com relatórios apresentados por Jean Itard, o menino Victor do Aveyron, fora encontrado na floresta, na qual vivia isolado e longe de qualquer contato com outros seres humanos. Desta maneira o

menino não realizava nem mesmo as funções sensoriais, que para o ser humano, parecem ser as mais simples.

Em estado totalmente selvagem, há quem pudesse pensar que Victor portava algum tipo de deficiência biológica, devido seu comportamento. As autoras relatam à importância dos registros realizados pelo médico – pedagogo Itard, pois através deles é que hoje nos é possível sabendo desta experiência pioneira, conhecer os erros e acertos, além das angústias e percepções vivenciadas nesta situação. Logo que foi retirado da floresta, o menino foi levado a uma instituição, na qual, embora estivesse rodeado de outras crianças, sentia-se sozinho e perdido. De acordo com o texto, ao ser colocado na responsabilidade de Itard o menino passou a viver sozinho em companhia apenas dele e de sua governanta, pois o educador desconsiderava válido o contato com outras crianças para a colaboração do desenvolvimento de Victor, que ao que tudo indica permanecia com a governanta do médico, valendo ressaltar as influências da época neste sentido. Por esses motivos, o médico e educador de Victor não considerava os aspectos afetivos válidos em sua relação com o garoto, deixando estes por conta da governanta.

Várias tentativas foram utilizadas por Itard, a grande maioria acreditava ele, sem respostas, por diversas vezes desanimou, chegando até a ameaçar o garoto de deixá-lo novamente na floresta. Contudo em todas as suas tentativas, mantinha-se imparcial à afetividade para com a criança. Algumas tentativas do médico, causavam efeitos contrários ao menino, que no lugar de reagir conforme o esperado por Itard, demonstrava impaciência e crises nervosas ao menino que, nunca precisara, anteriormente da fala ou de outras atitudes, utilizadas pelos seres humanos para se comunicar ou para ter o que desejava. Dessa maneira, as autoras enfatizam, que embora as tentativas de Itard não demonstraram totalidade em resultados esperados de reintegração social do menino Victor do Aveyron, foram tentativas importantes e não devem ser desconsideradas ou julgadas e sim colaboradoras para novos caminhos, atualmente existentes e não utilizados ainda.

Devido às informações apontadas no texto de Banks-Leite; Galvão & Dainez (2017), torna-se claro a nós que o homem sem mediação, está em desumanização e sim em estado totalmente animal, uma vez que se encontra sem condição alguma de desenvolvimento social por sua reclusão do mesmo.

Contudo, ao retirá-lo de seu habitat natural e colocá-lo em meio social, que para o mesmo, trata-se do desconhecido, é como estar em meio a outras pessoas e sentir-se sozinho e

exposto às mesmas. O que nos remete pensar, no que realmente é civilizar. Pergunta que não cala se considerarmos que na concepção de Victor, ele é civilizado, vive de acordo com o que sempre viveu, isto é, com o que aprendeu a vida toda. Vale ressaltar, porém, que através das relações sociais, consolidam-se os sujeitos, mas que tais relações devem ocorrer naturalmente, no caso de Victor, seus espaços necessitariam ser respeitados, para alcançá-lo. Mesmo porque, logicamente acostumado a viver primitivamente, ao ser posto em contato com outros homens, mas que lhe eram estranhos, vivência experimentações confusas de sentimentos, como o medo, insegurança, as quais além de respeitadas, precisariam ser entendidas a fim da consolidação do processo.

Atitudes de obrigar o sujeito a realizar o que queremos, sem que o mesmo queira, pouco ajudam em seu desenvolvimento, além de tratar-se de uma invasão desnecessária ao mesmo.

No caso de Temple Grandin, recebendo o diagnóstico de autista desde a infância, passou por muitas lutas sempre apoiada pela mãe, até chegar no lugar em que poucas crianças autistas conseguem chegar. Hoje Temple, trabalha como outras pessoas, formou-se em engenharia e biologia. Contudo relata que ainda assim sente-se estranha no mundo, que ainda não a aceita totalmente.

> "Além da dificuldade de fala e da falta de inflexão na voz, eu já era adulta quando consegui pela primeira vez olhar alguém nos olhos. Quando era criança, lembro minha mãe dizendo sempre: "Temple, está me ouvindo? Olhe para mim". Às vezes eu tentava, mas não conseguia. Os olhos esquivos – tão característicos de muitas crianças autistas – eram outro sintoma do meu problema. E havia outros sinais indicadores. Eu me interessava pouco pelas outras crianças, preferindo meu mundo interior". (Grandin & Scariano, 2002, p.28)

Assim para a autora, segundo suas afirmações,

> "As relações com os outros são assim. Se forem forçadas, não funcionam. Um pequeno empurrão pode espatifar tudo. Uma palavra errada pode estragar meses de construção de confiança, respeito e comunicação com outra pessoa". (Grandin & Scariano, 2002, p.123)

É preciso que sejam criadas relações de confiança entre os sujeitos para que o mesmo

esteja motivado e sinta a necessidade de desenvolver-se, do contrário é inútil tentarmos.

Sabemos atualmente, que processos como esses, podem ser longos, mas somente desta forma farão sentido nos processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos. Enquanto educadores, faz-se preciso entendermos que grande parte das vezes, o que consideramos correto e necessário é diferente do que nossos educandos consideram e eles devem ser respeitados. No caso de Victor, a condição pela qual sempre vivera não necessitava das exigências que Itard o impusera como a linguagem, pois estava acostumado a outros tipos de condições para suprir suas necessidades. Itard esperava a linguagem verbal, isto é o que geralmente acontece, espera-se que as pessoas sejam iguais, se comportem e ajam da mesma maneira e assim nega-se a elas o direito e as possibilidades diferenciadas de aprendizagens. Contudo não podemos culpar Itard, mas sim reconhecer que atualmente vivemos momentos históricos e culturais diferenciados, os quais nos permitem agir e propiciar condições de aprendizagens a estes indivíduos, diferenciadas das quais Itard utilizou com Victor. Embora ainda presenciemos práticas primitivas na atuação de muitos profissionais, cabe, portanto, aos que acreditam nos processos diferenciados, lutar para a efetivação dos mesmos, considerando o erro, como possibilidades a mais para novos acertos.

Permitindo-nos afirmar e reconhecer a importância da mediação no processo de construção social e também individual do sujeito. Identificando assim, que o isolamento não propicia condições de desenvolvimento que o ser humano necessita, os quais somente se consolidarão em meio à convivência social. Contudo convivência que respeite os limites e as vontades de cada um, trabalhando com os mesmos a partir das funções superiores, como enfatizado por Vygotsky (1997). Isto é, a partir do que são capazes de realizar, explorar novas habilidades de desenvolvimento, permitindo a cada indivíduo desenvolver suas habilidades a partir de suas singularidades, para que as mesmas lhe sejam significativas, valorizando qualquer processo de linguagem que venham a desenvolver, trabalhando para que a mesma se expanda, fazendo-se significativa também aos outros, para que possa haver a tão almejada comunicação.

Embora as teorias aqui mencionadas nos auxiliem na compreensão de tais processos, ressaltamos que as mesmas devem ser estudadas e compreendidas, utilizadas assim, de acordo com as necessidades apresentadas por cada sujeito individualmente. Não existe, portanto, uma única teoria indicada como receita perfeita para resolução de tais aspectos, as mesmas devem ser enxergadas, como contribuidoras na busca de novos caminhos e em tentativas da realização

de um trabalho qualitativo do educador, enquanto mediador e colaborador dos processos de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais.

O importante é encontrar sempre novas "pontes", (caminhos), que nos levem à novas possibilidades de compreender e auxiliar estes sujeitos em processos de ensino-aprendizagem.

1.8 Um outro olhar: contributos psicanalíticos aos processos de desenvolvimento

Mas do que tratam então os mitos? Os sinais? Os desejos? As vontades?

> "Tratam da verdade do desejo. Tratam daquilo que o ser humano quer sempre saber mais e para o qual há um outro que lhe revele e uma condenação por sabê-lo. Ou seja, tratam do próprio sujeito humano que quer sempre saber mais de si, mas que necessita de um outro que possa dizê-lo e que, por fim, ainda que pague pelo que sabe, está condenado a nunca saber de si realmente, porque o real é impossível". (Guerreiro, 2011, p.39)

Se pensarmos no que realmente é correto ou real, nos perceberemos diante de múltiplas "realidades" contextualizadas em espaços diferentes e consequentemente propiciadoras de relações diferenciadas. Remete-nos então acreditar que a afirmação de Guerreiro (2011) acima, de que o real é impossível, pois o real para um é irreal via de regra para o outro, isso ocorre porque o real que nos aparece já está distorcido, sendo que vivenciamos então, várias realidades as quais nem sempre compreendemos devido aos padrões que impostos socialmente, acabam se tornando naturais sem que percebamos o caminho percorrido por eles e que consequentemente constitui nossa subjetividade.

Pensando acerca das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, muitos mitos foram sendo criados no decorrer dos anos e muitos ainda, atualmente, com respeito ao processo educacional, bem como, inserção social e consequentemente inclusão em espaços nas mais diferenciadas esferas sociais, destes, via de regra "indesejáveis", cujo conceito ainda predominante, que são estes, incapazes de aprender, de quaisquer tipos de desenvolvimento e devem portanto estarem segregados sob o uso de medicamentos, justamente por representarem "perigo" à outros, e portanto excluídos consequentemente dos espaços comuns. Embora alguns se assustem ou acreditem que nos dias

atuais isso não ocorra mais, infelizmente é muito grande a parcela de pessoas que nem mesmo sabem quem são esses sujeitos, ou mesmo sentem pena destes, não acreditando que sejam capazes de algum desenvolvimento.

Sob a ótica do olhar psicanalítico, no qual o sujeito é sempre conceituado como seres faltosos e, portanto, desejosos por aquilo que está fora de si mesmo, podemos afirmar que é desta maneira, singular e ao mesmo tempo social, pois apesar de suas particularidades, necessita do outro para tentar suprir a falta que está fora de si, não podendo ser satisfeita sem o contato com outros, o que ao mesmo tempo o faz desejar algo sempre. Portanto nos parece viável dizer que o desejo e a falta estão totalmente ligados, um existe pelo outro, é justamente a falta que move o desejo.

Segundo Oliveira (2011):

> "Quer dizer, se o sujeito é tal pela falta (concernente à estruturação inconsciente), simultaneamente, é sujeito pelo movimento implicado pela busca do objeto da falta, isto é, sujeito do desejo. Retomando a noção Lacaniana de Outro (a estruturação inconsciente), pode-se compreender melhor a expressão metafórica de que ele é a casa do sujeito, pois é no outro que se encontra a falta (e o desejo que lhe corresponde) onde o sujeito vai constituir-se como tal. Nesses termos, pode-se afirmar radicalmente: o sujeito só é pelo outro". (p. 215)

Grande parte desses processos nas pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, não foram ainda desenvolvidos. Se pensarmos em muitos destes indivíduos, cujos processos ainda não chegaram nem mesmo na alienação, ou mesmo nas pessoas psicóticas em que já podem estar na alienação, perceberemos a diferença de sujeitos neuróticos castrados, isto é, capazes de desejar por serem faltosos, mas também de "controlar" grande parte das vezes as vontades devido aos cortes de separação que foram sendo realizados durante a trajetória de constituição.

Logicamente que os cortes vão sendo realizados aos poucos, concomitantemente com o processo de desenvolvimento das pessoas, isto significa que não se castra um sujeito de uma hora para a outra. Chegamos então à primeira contribuição da Psicanálise nos processos educacionais dessas pessoas, ao buscar compreender o sujeito e fazê-lo "dizer", não necessariamente através da fala oral, mas das várias linguagens que possui, o primeiro trabalho

de grande importância está na tentativa de realizar pequenos cortes, que levem os mesmos à alienação, no caso movimentos escolares que produzem os mesmos. Como segunda contribuição, enfatizamos o fato do auxílio psicanalítico para propiciar ao sujeito à compreensão de seus próprios dizeres de seus "eus".

Figueiredo e Tenório (2002), enfatizam em artigo publicado na revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, o fato de Freud considerar a Loucura como uma maneira diferente de dizer a verdade. Desta forma, atribuímos novamente à psicanálise como terceira contribuição para a educação destas crianças, a busca da compreensão de tais verdades lá com certeza presentes, mas muitas vezes não descobertas, devido às formas diferenciadas de dizer a sociedade, como de dizer suas próprias verdades.

Para educadores os processos psicanalíticos também reservam suas contribuições. Ao considerar cada ser único e singular tais processos nos auxiliam na compreensão do aluno enquanto sujeito inacabado (faltoso), que percebendo sua importância sentirá-se mais capaz na realização de seu desenvolvimento. Então com um olhar psicanalítico no momento em que o educador enxergar seu educando desta forma e procurar compreendê-lo terá maiores condições de auxiliá-lo da maneira que o mesmo necessita.

Destacamos ainda a exploração do sujeito na busca de compreendê-lo, de fazer dizer-se, ouvir o "paciente", suas angustias, buscar indícios para fazer parte de seu mundo e posteriormente, cuidadosamente tentar dar alguma voz ao sujeito, ao seu sofrimento e ao seu desejo, serem condições de total e extrema importância para os processos educacionais destas crianças, no qual a psicanálise sem dúvidas é uma contribuidora muito pertinente.

Sendo assim, se tentássemos relatar aqui todas as contribuições psicanalíticas em processos educacionais para estes, ou mesmo para qualquer outra pessoa, não terminaríamos nessas simples laudas, sendo que na realidade elas são muitas, contudo sabemos e esperamos ter contribuído para tal análise, demonstrando alguns pontos considerados fundamentais neste processo, no qual a psicanálise faz-se necessária e pertinente, justamente por buscar compreender o sujeito, suas angústias e relações como já enfatizado anteriormente, assim como buscar a revelação de feridas que possam existir na vida das pessoas buscando tratá-las em sua raiz. Pode-se assim afirmar, portanto, que a psicanálise auxilia na construção de novos conceitos e na destruição de velhos paradigmas, auxiliando as pessoas a serem mais confiantes em si mesmas.

Aliadas às perspectivas Vygotskyanas, a psicanálise pode ser indicada como uma vertente significativa aos processos propiciadores de ensino-aprendizagem e consequentemente ao desenvolvimento humano, que vislumbrado para além das relações de poder descortinadas por Foucault, podem promover novas possibilidades que ultrapassem a exclusão ainda encontrada nos processos inclusivos e denunciadas por Bourdieu.

Caminhando e cantando / E seguindo a canção / Somos todos iguais / Braços dados ou não / Nas escolas, nas ruas / Campos, construções / Caminhando e cantando / E seguindo a canção / Vem, vamos embora / Que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora / Não espera acontecer / Vem, vamos embora / Que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora / Não espera acontecer / Pelos campos há fome / Em grandes plantações / Pelas ruas marchando / Indecisos cordões / Ainda fazem da flor / Seu mais forte refrão / E acreditam nas flores / Vencendo o canhão / Vem, vamos embora / Que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora / Não espera acontecer / Vem, vamos embora / Que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora / Não espera acontecer / Há soldados armados / Amados ou não / Quase todos perdidos / De armas na mão / Nos quartéis lhes ensinam / Uma antiga lição / De morrer pela pátria / E viver sem razão / Vem, vamos embora / Que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora / Não espera acontecer / Vem, vamos embora / Que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora / Não espera acontecer / Nas escolas, nas ruas / Campos, construções / Somos todos soldados / Armados ou não / Caminhando e cantando / E seguindo a canção / Somos todos iguais / Braços dados ou não / Os amores na mente / As flores no chão / A certeza na frente / A história na mão / Caminhando e cantando / E seguindo a canção / Aprendendo e ensinando / Uma nova lição / PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES - GERALDO VANDRÉ

Todos os dias quando acordo / Não tenho mais / O tempo que passou / Mas tenho muito tempo / Temos todo o tempo do mundo / Todos os dias / Antes de dormir / Lembro e esqueço / Como foi o dia / Sempre em frente / Não temos tempo a perder / Nosso suor sagrado / É bem mais belo / Que esse sangue amargo / E tão sério / E selvagem! Selvagem! / Selvagem! / Veja o sol / Dessa manhã tão cinza / A tempestade que chega / É da cor dos teus olhos / Castanhos / Então me abraça forte / E diz mais uma vez / Que já estamos / Distantes de tudo / Temos nosso próprio tempo / Temos nosso próprio tempo / Temos nosso próprio tempo / Não tenho medo do escuro / Mas deixe as luzes / Acesas agora / O que foi escondido / É o que se escondeu / E o que foi prometido / Ninguém prometeu / Nem foi tempo perdido / Somos tão jovens / Tão jovens! Tão jovens! TEMPO PERDIDO – LEGIÃO URBANA

CAPÍTULO 2

2. POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DIMENSÕES E PERSPECTIVAS

2.1 Ensino superior no Brasil: retratos da inclusão de 2001-2018

Propomos neste ponto, apresentar um retrato das pesquisas desenvolvidas no Brasil envolvendo a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. A partir da abordagem de caráter qualitativa-quantitativa, a investigação neste capítulo, utiliza como método de obtenção e interpretação de dados a análise de conteúdo das teses, sobre a temática, produzidas nos programas de pós-graduação do país nas duas últimas décadas (2001-2018). Para as buscas pelas produções científicas foram realizadas investigações em dois bancos de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Foram catalogados e analisados nos trabalhos acadêmicos aspectos como: área de conhecimento, instituições de ensino, esfera administrativa, ano de produção, natureza da deficiência abordada, temática de estudo, abordagem metodológica, procedimentos de coleta de dados, grandes áreas de conhecimento e programas de pós-graduação das produções.

Dentre algumas constatações, evidenciou-se que, embora o grande número das produções seja na área da educação, nos últimos anos não só aumentou o número de pesquisas, como também, houve a introdução de outras áreas no estudo da temática.

Utilizando-se uma abordagem qualitativa-quantitativa, a investigação, a partir da análise de conteúdo como método de obtenção e análise de dados das teses produzidas nos programas de pós-graduação do país nas duas últimas décadas (2001-2018), envolvendo a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, apresenta um panorama de como estão as pesquisas desenvolvidas nessa área. A pesquisa de Estado de Conhecimento se faz necessária para verificar o progresso ou a escassez de estudos e de conhecimentos produzidos em campos específicos do saber.

Para a busca pelas produções científicas foi realizado uma pesquisa em dois bancos de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os descritores utilizados para o levantamento foram: “ensino superior e educação especial”; “ensino superior e deficiente”; “ensino superior e deficiência”; “ensino superior e pessoas com deficiência”; “ensino superior e inclusão”; “universidade e inclusão”; “universidade e deficiência”; “universidade e pessoas com deficiência”; “universidade e

deficiente"; "universidade e educação especial", perfazendo um somatório de 254 trabalhos, conforme se apresenta na tabela 1. Desse total, foram 194 produções de mestrado e 60 de doutorado.

Tabela 1. Número de trabalhos

Trabalho	Número de trabalhos
Mestrado	194
Doutorado	60
Total	254

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: 2001-2018.

Embora as dissertações e as teses possuam como pretensões oferecer contribuições relevantes a suas respectivas áreas de pesquisa, nesta investigação privilegiou o estudo das teses pelo grau de ineditismo e complexidade maiores que os das dissertações, já que a tese apresenta como um de seus principais valores a originalidade. Assim, definida a natureza do trabalho que comporia a relação de fontes para o estudo, foi realizada uma meticulosa avaliação das teses obtidas e, após a exclusão das produções científicas repetidas e daquelas que não atendiam aos critérios da investigação, verificou-se que apenas 35 teses se relacionavam à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

Posteriormente, procedeu-se à leitura e à análise dos resumos dessas teses. Para tanto, foram catalogados e analisados nos trabalhos acadêmicos aspectos como: área de conhecimento, instituições de ensino, esfera administrativa, ano de produção, natureza da deficiência abordada, temática de estudo, abordagem metodológica, procedimentos de coleta de dados, grandes áreas de conhecimento e programas de pós-graduação das produções.

Importa ressaltar que, embora este estudo tenha como foco as pesquisas desenvolvidas sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior do Brasil, dos 35 trabalhos analisados, 17,14% deles exploram, também, tal iniciativa em nível internacional, realizando analogias com outros países da América Latina e da Europa.

A seguir, antes do estudo das teses, apresenta-se um breve histórico do processo de desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao acesso e à permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, desencadeadas a partir da criação de documentos normativos. Como suporte para a análise, foi realizada uma pesquisa bibliográfica das legislações sobre a temática, de modo a possibilitar o diálogo entre o pesquisador e a literatura científica, com o objetivo de um embasamento teórico e crítico.

2.2 Da elite ao proletariado

Desde o início do século XIX, quando se institucionalizou o ensino superior no Brasil, este fora primeiramente preparado e construído visando atender uma determinada elite social, retirando basicamente qualquer aspecto democrático vinculado a este nível de escolarização.

> "Quer dizer, as práticas não equitativas encontram-se de tal forma instaladas e justifcadas, que, se nada se fizer, elas cumprirão o seu destino de amplifcadoras e sancionadoras da desigualdade". (Rodrigues, 2007, p.80)

As famílias financeiramente abastadas, desde logo, enquanto os jovens ainda frequentavam a educação básica nas melhores e também elitizadas instituições de ensino, já iniciavam o planejamento universitário para a sua prole, a fim de conservar em âmbito familiar o poder e a riqueza de seus bens através de posições sociais, títulos de nobreza e negócios da família. (Pimentel, 2012)

Não é sem motivo a luta que educadores e governos de esquerda travam desde muito tempo nesse país a fim de que sejam respeitados os direitos humanos e princípios constitucionais de igualdade, liberdade e fraternidade, os quais buscam materializar a oportunidade de desenvolvimento para todos e não somente a uma classe de pessoas da elite.

Ora, tal combate não é desmotivado, uma vez que enquanto o proletariado mal conseguia sustentar suas necessidades básicas, os ricos da elite refestelavam-se com festas de altos padrões sociais para o grupo de seu convívio, contando sempre com o trabalho exploratório que impunham sobre a criadagem.

Devido às características exploratórias e a situação de miséria na qual vivia a classe proletária, em sua grande parte formada por mestiços e negros recém alforriados dos regimes

escravistas, várias gerações não tiveram voz para pleitear tais direitos de equidade, e mesmo que alguns tentassem fazê-lo, eram coibidos violentamente pelas autoridades militares ou policiais, sendo obrigados ao contínuo convívio com a desigualdade, pobreza e dominação governamental em guetos nas cidades ou regiões isoladas no campo. (Pimentel, 2012)

Por todos os motivos elencados e muitos outros latentes que envergonham aspectos da história brasileira, a maioria da população no século XX teve de conviver com o grave problema do analfabetismo em massa existente no país, situação que expunha a vergonhosa situação do Brasil no cenário internacional, denotando a grande incompetência em promover políticas que oportunizassem todas as pessoas ao acesso e ensino de qualidade no país.

Tais injustiças alcançam ainda hoje as classes minoritárias e grupos marginalizados, sejam estes, por condições financeiras, intelectuais ou mesmo pelos aspectos ligados a raça, credo e opção sexual.

Tabela 2: Tabela analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil 1900/2010

Ano	População com 15 anos ou mais (em milhares)		
	Total[1]	Analfabeta[1]	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
2010	144.814	13.933	9,6

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: 2001-2018.

O analfabetismo extremo contribuiu em demasia para a opressão sobre as classes financeiramente menos favorecidas, as quais permaneceram em silêncio às margens da sociedade durante longos anos.

Evidentemente que as camadas dominantes da sociedade certamente almejavam para si a detenção total e irrestrita do poder, não fizeram muitos esforços, mas o pouco que permitiram que se fizesse, muito pela necessidade de qualificar a mão de obra da classe proletária a fim de que esta servisse aos seus propósitos de industrialização pouco antes de meados do século XX, foi suficiente para a lenta e vagarosa diminuição do analfabetismo, este, com sua queda, fez com que o povo adquirira cultura para reivindicar seus direitos tolhidos por muitos anos.

A necessidade de qualificação para o trabalho demandou a construção, implementação e funcionamento de novas universidades, pois o país caminhava para um grande progresso no setor industrial, e, desejando obtê-lo em virtude das riquezas que este poderia proporcionar, seria necessário qualificar o proletariado no intuito de usá-lo como chamariz aos investimentos estrangeiros apresentando mão de obra qualificada. Devido à grande procura por qualificação, as poucas instituições não poderiam contemplara todos os interessados, que buscavam desesperadamente abandonar sua situação de miséria, buscando alcançar desenvolvimento através da qualificação do ensino superior, para que, ao final deste, fosse engajado em um bom emprego com salários, estabilidade e benefícios melhores.

O vestibular surgiu como uma estratégia de garantia ao ensino superior através da realização de uma prova de teste de conhecimentos por parte dos candidatos, em que os melhores classificados obteriam o prêmio de estudar e se formar em uma universidade, com gigantescas chances de se desenvolver muito além daqueles que não conseguissem a aprovação de ingresso.

No entanto, o discurso de equidade para todos caiu por terra novamente quando se percebeu que o vestibular também segregava bastante as classes sociais, primeiro por causa da qualidade da educação básica, imensamente diferente entre as classes dos patrões e as massas trabalhadoras, estas estudando nas periferias em escolas e condições nefastas, enquanto aquelas desfrutando dos melhores ambientes nos grandes centros municipais, juntamente com o restante de seu povo elitista.

> "Por muito tempo o vestibular assumiu com eficácia esta função segregadora no acesso ao ensino superior. Por outro lado, os que não estavam enquadrados nas normas e padrões sociais, mas que conseguiam passar por este processo seletivo, eram desafiados a vencer, por esforço próprio, as barreiras que lhes eram também impostas para acesso ao conhecimento. Diante dessa realidade, é possível afirmar que a universidade por muito tempo não se sentiu desafiada a assumir práticas inclusivas de reconhecimento e valorização das diferenças, que promovessem acesso aos seus espaços e aos conhecimentos socializados e construídos em seu interior". (Pimentel, 2012, p. 4)

Mesmo que algum representante das classes menos favorecidas, as classes trabalhadoras, alçasse êxito em adentrar à comunidade universitária pelo vestibular, grandes desafios e barreiras surgiam diante de si por conta dos altíssimos valores para comprar livros, necessidades de transporte, alimentação, vestuário, sem considerar o fato pendente até hoje de que a enorme maioria dos universitários brasileiros não possuem meios ou modos de dedicar-se integralmente à sua formação e desenvolvimento, pois precisam trabalhar para auxiliar na renda familiar ou custear as próprias despesas da faculdade.

Diante das dolorosas realidades e o sentimento de vilipêndio sofrido pelas gerações anteriores, permanecem as indagações sobre as características de segregação no ensino superior brasileiro, assim tem-se que para proporcionar igualdade a todos deve-se primeiramente reconhecer que:

> "[...] o desafio que se impõe hoje à universidade brasileira é a articulação entre a democratização do acesso e a garantia da qualidade do ensino superior. Tal articulação deve ser transversalizada por eixos que garantam: compromisso social, pesquisa estratégica e educação para todos ao longo da vida. Para que isto aconteça a educação superior precisa ser compreendida como um bem público e universal e, portanto, dever do Estado. Sendo, portanto, direito humano e universal, o acesso à educação superior deve ser possibilitado a todos". (Pimentel, 2012, p. 4)

A história da educação especial no Brasil iniciou-se no século XIX e pode ser fragmentada, conforme Mazzotta (1996), abrangendo três importantes períodos: de 1854 a 1956: marcado por iniciativas de caráter privado, enfatizando o atendimento clínico especializado, com a inclusão da educação escolar; de 1957 a 1993: definido por ações oficiais

de âmbito nacional, cuja educação especial foi assumida pelo poder público com criação das classes especiais, destinadas para atender cada uma das especificidades de deficiências; a partir de 1993: caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar, visando a inserção das pessoas com deficiência em salas regulares de ensino.

Mesmo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos assegurando que toda pessoa tem direito à educação (ONU, 1948) e com as deliberações das leis de diretrizes e bases da educação: (LDB, 1961), na qual estabelecia que a educação de excepcionais deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade, com a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular; e (L5692, 1971), na qual determinava que os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação, cujos textos foram revogados e substituídos pela atual lei de diretrizes e bases da educação (LDB, 1996), essas medidas quando se faziam funcionais, restringiam-se à educação das pessoas com deficiência em classes especiais.

Um grande diferencial para o fomento do processo de democratização do ensino no país foi a Constituição Federal (CFRB, 1988), cujo documento apresenta a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e que a mesma 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, tendo como um de seus princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e, como um dos deveres do Estado, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Com isso, a partir da década de 1990, as constantes reinvindicações culminaram no desenvolvimento de políticas públicas efetivas para a educação de pessoas com deficiência, preferencialmente, no sistema regular de ensino, focando, preliminarmente, a educação básica. Direito que está previsto na atual lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB, 1996), a qual entende a educação especial como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando-lhes currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas

necessidades, terminalidade específica e professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado e capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Assim, alunos, que até então frequentavam apenas as escolas especiais, adquiriram a possibilidade de se matricular na rede regular de ensino.

Desde então, mesmo que vagarosamente, as instituições de ensino tendem à democratização o processo de ensino e aprendizagem, de modo que o estudante se sinta e se reconheça como integrante do processo educacional. Para tanto, o acesso de pessoas com deficiências à educação implica em ações que garantam não apenas o seu acesso, mas também, a sua permanência na instituição de ensino. Logo, é fundamental que o seu direito a uma educação de qualidade seja atendido, isto é, com profissionais, instituições de ensino e recursos didático-pedagógicos acessíveis e adequados às suas necessidades específicas.

Uma vez superada a conclusão da educação básica, os próximos desafios da pessoa com deficiência são o ingresso e a permanência no ensino superior. Para este nível de ensino, políticas públicas específicas para as pessoas com deficiência começaram a ser construídas ainda na década de 1980, quando o então Conselho Federal de Educação, atual Conselho Nacional de Educação, autorizou a concessão de dilatação do prazo máximo estabelecidos para conclusão do curso de graduação aos alunos com deficiências físicas, afecções congênitas ou adquiridas que importem na limitação de capacidade de aprendizagem (LDB, 1996) e, alguns anos mais tarde, em 1987, o mesmo Conselho Federal de Educação, alterou o texto referido anteriormente, especificando que a tal dilatação de prazo para os cursos superiores aos alunos com deficiências físicas, assim como afecções que importem em limitações de capacidade de aprendizagem, poderia igualmente ser concedida em casos de força maior, devidamente comprovados, a juízo da instituição (LDB, 1996), Estas normas caracterizaram de suma importância para que alunos das mais diversas deficiências possam ampliar o seu período de permanência na instituição e, quando necessário, com vistas à efetivação de sua aprendizagem e conclusão do curso.

Já na década de 1990, diante da necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com deficiência, o Ministério da Educação (LDB, 1996), recomendou a manutenção e a expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da educação especial; a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Politico-Educacionais da

Normalização e Integração da Pessoa com de Necessidades Especiais", prioritariamente, nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas; e, também, a inserção dos conteúdos desta disciplina nos cursos do grupo de ciência da saúde (Educação Física, Enfermagem , Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. Esta normativa, embora não esteja relacionada com o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, está, intimamente, atrelada à sua permanência, pois, a partir do estudo de suas especificidades, pode-se proporcionar a o respeito do outro à diversidade e a compreensão de suas necessidades.

Logo após, em 1996, para incentivar o acesso de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superiores, os reitores das universidades receberam orientações para execução adequada de uma política educacional voltada aos estudantes com deficiência, como o aprimoramento na operacionalização dos vestibulares de forma a satisfazer todas as necessidades educacionais apresentadas pelos candidatos e para que as instituições de ensino superiores desenvolvam a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, além da capacitação de profissionais, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos estudantes com deficiência, possibilitando a sua permanência, com sucesso (LDB, 1996).

Mais tarde, em 1999, foi estabelecido, por meio de portaria, os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para a instrução dos processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (LDB, 1996). Ainda que, alguns anos depois, em 2003, esta portaria tenha sido revogada e reeditada, o novo documento possue redação similar, sendo incluso como competência das instituições federais de ensino superior, a criação de cargos de intérpretes de libras e a realização regular de seu provimento (L10436, 2002). Dessa forma, as instituições de ensino superior deveriam contemplar as condições de acessibilidade para alunos com deficiência física, visual e auditiva, cuja necessidade das adequações propostas promoveu a criação comissões de acessibilidade.

Ainda, em 1999, outro ato normativo representou um grande progresso para o processo de inclusão do estudante com deficiência no ensino superior, pois regulamentou a lei que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Com Deficiência (L7853, 1989), na qual prevê que as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com de deficiência, inclusive tempo adicional

para a realização das provas, conforme as características da deficiência, cujas disposições também deverão ser aplicadas ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior (D3298, 1989).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), com a finalidade de melhoria da qualidade da educação do país, estabeleceu que a educação especial, como modalidade de educação escolar, deve ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino, tendo como prioridade a formação de profissionais para atender estudantes especiais, desde a educação infantil ao ensino superior, bem como instituições especializadas e outras instituições, inclusive equipar as instituições da educação básica à educação superior que atendam educandos surdos e os de visão subnormal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e as salas de recursos.

Em relação às pessoas com deficiência visual, importante mecanismo que possibilitou a acessibilidade desse público à educação, aconteceu a partir de 2002, com a aprovação das diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a língua portuguesa (MEC, 2002). Outro dispositivo jurídico que merece destaque é a Lei de Acessibilidade (D5296, 2004), pois estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Especifica, ainda, que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários e, também, para a concessão de sua autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo poder público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar o cumprimento diversas de regras de acessibilidade.

Já em 2002, com a regulamentação da lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras (L10436, 2002), foram assegurados diversos direitos às pessoas com deficiência auditiva na área educacional, especialmente ao seu acesso ao ensino superior, como o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, devendo as instituições de ensino garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas, acesso à comunicação,

à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior. Além disso, o poder público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em Braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação e as instituições de ensino superior deverão proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (D5626, 2005). Apesar dessas conquistas, muitos esforços ainda devem ser despendidos para que todos esses atos normativos se tornem realidade no cotidiano das instituições de ensino superior.

Algumas políticas públicas, de grande relevância, criadas para facilitar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior e que se modificam frequentemente, adaptando-se às suas especificidades, são: o Programa Universidade Para Todos (PROUNI, 2005), que concede um percentual de bolsas de estudo às pessoas com deficiência em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior, conforme os critérios estabelecidos pelo programa (PROUNI, 2005), e o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, que consiste no fomento a implantação ou consolidação, nas instituições de ensino superior, de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão. (PN14, 2007)

Mais tarde, com a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), foi proposto que na educação superior, a educação especial deve se efetivar por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. E, para intensificar a execução de todas as políticas públicas instituídas

até o momento, o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014), prevê como uma de suas estratégias para o cumprimento de suas metas, à promoção da acessibilidade nas instituições de ensino, visando garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

Há pouco tempo, a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (L13146, 2015), ratifica o acesso das pessoas com deficiência à educação, desde a educação infantil ao ensino superior, sendo assegurada a sua permanência, participação e aprendizagem em instituições de ensino. Tratando-se de legislação e política pública para pessoas com deficiência no ensino superior, esta lei representa o documento mais recente.

Como vimos, embora a legislação direcionada especificamente à pessoa com deficiência no ensino superior seja recente, num breve período de tempo muito se avançou, pois normativas importantes foram instituídas.

E, concomitante a criação desse conjunto de políticas públicas, nas últimas duas décadas, conforme dados do censo da educação superior (INEP, 2019), o número de matrículas de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior amentou consideravelmente, expandindo de 2.173 em 2000, para 38.272 em 2017.

No entanto, há a necessidade e a importância das instituições de ensino superior se prepararem para a recepção desses estudantes, pois, ainda que se tenha avanços, a prática não tem caminhado juntamente com a teoria, já que os estudantes com deficiência no ensino superior, cotidianamente, convivem mediante muitas dificuldades.

Enquanto o estudante com deficiência visual encontra-se privado de bibliografia específica do curso em Braille, necessitando do auxílio de colegas para a realização de leituras, atividades e avaliações; o estudante com deficiência física esbarra, literalmente, em muitas barreiras que prejudica e impossibilita o próprio acesso à sala de aula; o estudante com deficiência auditiva convive com a didática inadequada de professores ou falta de intérpretes...

Importa, agora, trabalhar para que todos os direitos previstos às pessoas com deficiência se concretizem e continuar as reivindicações por mais conquistas que visem oportunidades e atendimento equitativos a todos.

Para tanto, a partir do estudo das produções científicas sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, este estudo pretende contribuir apresentando

um retrato das pesquisas desenvolvidas nessa área, no país.

2.3 Inclusão e ensino superior: pesquisas atuais e desenvolvimentos

A partir da análise das 35 produções entre dissertações de mestrado e teses de doutoramentos realizadas nos últimos anos, disponibilizadas em bancos de dados científicos acadêmicos e criteriosamente selecionadas para estudo do Estado do Conhecimento, verificou-se que estas encontram-se distribuídas em 5 grandes áreas do conhecimento (tabela 2). A área de Ciências Humanas concentrou 80% das pesquisas e a áreas como Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Multidisciplinar, 5,71% cada, enquanto a área de Ciências da Saúde, apenas 2,85%.

Tabela 3. Grandes áreas do conhecimento das produções

Grandes áreas	Número de trabalhos
Ciências Humanas	28
Ciências Sociais Aplicadas	2
Ciências da Saúde	1
Multidisciplinar	2
Engenharias	2
Total	35

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: 2001-2018.

Já as 5 grandes áreas de conhecimento apresentam-se subdivididas em 14 áreas distintas de conhecimento (tabela 3). A maioria das produções concentram-se na área da educação, totalizando 45,71%; 11,42% das produções estão intimamente atreladas à educação especial; 8,57% em ensino e aprendizagem; 5,71% em psicologia e os demais trabalhos se

distribuem em outras 10 áreas: direito; engenharia de produção; engenharia elétrica e computação; ensino, avaliação e formação de professores; medicina; políticas públicas; psicologia do desenvolvimento humano; serviço social; e sociais e humanidades, com 2,85% dos trabalhos cada.

Tabela 4. Área de conhecimento das produções.

Área de conhecimento	**Número de trabalhos**
Direito	1
Educação	16
Educação especial	4
Engenharia de Produção	1
Engenharia Elétrica e Computação	1
Ensino	1
Ensino e Aprendizagem	3
Ensino, Avaliação e Formação de Professores	1
Medicina	1
Políticas Públicas	1
Psicologia	2
Psicologia do Desenvolvimento Humano	1
Serviço Social	1
Sociais e Humanidades	1
Total	35

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: 2001-2018.

Como se pode observar na tabela 4, das pesquisas desenvolvidas na área, 42,85% delas são resultados dos programas de pós-graduação em Educação, 14,29% em Educação Especial e 5,71-% em Educação Escolar. Outros programas de pós-graduação como Ciências da Saúde; Direito; Educação Brasileira; Educação e Contemporaneidade; Educação nas Ciências; Engenharia de Produção; Ensino de Biociências e Saúde; Políticas Públicas e Formação Humana; Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde; Engenharia Elétrica e Computação; Psicologia; Serviço Social; e Teoria e Pesquisa do Comportamento, concentram apenas 2,85% das pesquisas, cada.

Tabela 5. Programa de pós-graduação das produções

Programa	**Número de trabalhos**
Ciências da Saúde	1
Direito	1
Educação	15
Educação Brasileira	1
Educação e Contemporaneidade	1
Educação Escolar	2
Educação Especial	5
Educação nas Ciências	1
Engenharia de Produção	1
Engenharia Elétrica e Computação	1
Ensino de Biociências e Saúde	1
Políticas Públicas e Formação Humana	1
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	1
Psicologia	1
Serviço social	1
Teoria e Pesquisa do Comportamento	1
Total	35

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: 2001-2018.

As informações apresentadas anteriormente (tabelas 2, 3 e 4), evidenciam que a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior não está sendo somente uma preocupação da grande área de Ciências Humanas, da área de educação e dos programas de pós-graduação em Educação, visto que outros programas de pós-graduação, áreas e grandes áreas de conhecimento, mesmo que timidamente, já contribuem em pesquisas sobre a temática.

Assim como a instituição de políticas públicas voltadas para o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior tem progredido cada vez mais à cada década, o mesmo avanço pode ser evidenciado com as produções na área (tabela 5), cuja a maioria dos trabalhos, totalizando 82,85%, foram produzidos na última década. Embora o crescimento no número de pesquisas se apresenta muito significativo, faz-se importante e necessário o desenvolvimento de mais pesquisas sobre a temática, pois muitas políticas públicas ainda hão de serem conquistadas.

Tabela 6. Ano de produção das teses.

Ano	**Número de teses**
2018	2
2017	1
2016	5
2015	6
2014	3
2013	3
2012	3
2011	5
2010	1
2009	1
2008	2
2007	1
2002	1
2001	1
Total	35

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: 2001-2018.

Em relação às instituições de ensino superior produtoras das teses (tabela 6), as 35 produções científicas encontram-se distribuídas em 21 instituições de ensino superior distintas: uma universidade com 6 trabalhos, uma com 5 trabalhos, uma com 4 trabalhos, duas com 2 trabalhos cada e 16 com apenas um trabalho cada. A região Sudeste concentra a maior parte das pesquisas desenvolvidas, com 60% do total, cujo estado de São Paulo é o maior produtor, respondendo por 48,57%. Logo em seguida está a região Sul com 20%, Nordeste com 11, 42%, Centro-Oeste com 5,71% e Norte com somente 2,85%. Embora existam trabalhos científicos distribuídas por todas as regiões brasileiras, caracterizando a difusão de políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência por todo o território nacional, algumas regiões apresentam insuficiência de estudos. Assim, a região Sudeste, a mais desenvolvida do país e São Paulo, o seu estado mais rico, são os maiores produtores de pesquisas na área.

Tabela 7. Instituições de ensino superior produtoras das teses.

Instituição de ensino superior	Número de teses
Centro Universitário Saúde ABC	1
Fundação Oswaldo Cruz	1
Universidade de Brasília	2
Universidade de Santa Cruz do Sul	1
Universidade do Vale do Itajaí	1
Universidade de São Paulo	1
Universidade do Estado da Bahia	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2
Universidade Estadual de Campinas	4
Universidade Estadual Paulista	6
Universidade Federal de Minas Gerais	1
Universidade Federal de Pernambuco	1
Universidade Federal de Santa Catarina	1
Universidade Federal de Santa Maria	1
Universidade Federal de São Carlos	5
Universidade Federal do Ceará	1
Universidade Federal do Pará	1
Universidade Federal do Paraná	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande	1
Total	35

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: 2001-2018.

Destas instituições de ensino superior, constata-se que em relação à natureza de sua esfera administrativa (tabelas 6 e 7), as universidades federais concentram-se a maioria das produções, num total de 16, ou seja, representando 45,71% dos trabalhos, destacando-se a Universidade Federal de São Carlos, com 14,28% das produções. Logo em seguida, estão as universidades estaduais, com 15 produções, correspondendo a 42,85% dos trabalhos, destacando-se a Universidade Estadual Paulista, com 17,14% das produções e a Universidade Estadual de Campinas, com 11,42% das produções e, por fim, as universidades privadas, com 4 produções, perfazendo 11,42% dos trabalhos.

Tabela 8. Esfera administrativa dos institutos de ensino superior

Dependência Administrativa	**Número de trabalhos**
Estadual	15
Federal	16
Privada	4
Total	35

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: 2001-2018.

Assim, no Brasil, as universidades públicas são responsáveis pela maioria das produções científicas na área, correspondendo a 88,57% do total, enquanto as universidades particulares respondem por apenas 11,42%.

A maioria das produções foram realizadas focando as pessoas com deficiência, sem especificar a sua natureza, representando 80% do total. Dentre os trabalhos que desenvolveram estudos de alguma deficiência em particular, a visual aparece com 11,42% e a deficiência intelectual com 2,85%.

Determinadas deficiências, como a auditiva e a múltipla, não foram abordadas de forma especial por nenhuma produção. Já 2,85% das pesquisas se referiram às pessoas com deficiência e com transtornos funcionais específico, enquanto 2,85% desenvolveram estudos sobre as mulheres com deficiência (tabela 8).

Portanto, não só se faz importante ampliar as pesquisas concentradas nas pessoas com

deficiência e o seu acesso ao ensino superior, como também se faz necessário intensificar os estudos focando as diferentes naturezas de deficiência.

Tabela 9. Natureza da deficiência

Natureza	Número de trabalhos
Deficiência intelectual	1
Deficiência visual	4
Mulheres com deficiência	1
Pessoas com deficiência	28
Pessoas com deficiência e com transtornos funcionais específicos	1
Total	35

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: 2001-2018.

As temáticas de estudo mais abordadas nos trabalhos desenvolvidos referem-se às políticas de inclusão, com 31,42%, e aos processos de inclusão, com 22,85%, respondendo juntas por mais da metade das pesquisas, ou seja, 54,28%.

Ambas as temáticas estão estreitamente atreladas, já que para a satisfação última implica no desenvolvimento da primeira, ou seja, para que o processo de inclusão da pessoa com deficiência aconteça nas instituições de ensino superior, se faz necessário a criação de políticas públicas.

Temáticas como acessibilidade; metodologias de ensino; trajetória escolar; e relacionamento, comportamento, atitude, convívio com as diferenças, correspondem a 8,57% cada. Já temáticas referentes ao acesso ao ensino; acesso e permanência; identidade e reconhecimento das diferenças; e orientação acadêmica e profissional, cada uma foi abordada por 2,85% dos trabalhos (tabela 9).

Tabela 10. Temáticas de estudo

Temática	Número de trabalhos
Acessibilidade	3
Acesso ao ensino	1
Acesso e permanência	1
Identidade e Reconhecimento das diferenças	1
Metodologias de ensino	3
Orientação acadêmica e profissional	1
Políticas de inclusão	11
Processos de inclusão	8
Relacionamento, comportamento, atitude, convívio co as diferenças	3
Trajetória escolar	3
Total	35

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: 2001-2018.

A opção pela abordagem metodológica qualitativa foi utilizada pela maioria das pesquisas, correspondendo a 54,28%, enquanto apenas 2,85% decidiram pelo estudo quantitativo. Contudo, 42,85% das produções combinaram a uso da pesquisa qualitativa e quantitativa (tabela 10).

Em relação à natureza metodológica da pesquisa, qualquer que seja a sua abordagem, todas são relevantes para o desenvolvimento econômico ou social da humanidade.

No entanto, a pesquisa qualitativa, apesar de favorecer a produção de conhecimento científico a partir de múltiplos significados, pois considera o contexto histórico e social do objeto de estudo, a combinação com dados quantitativos numa pesquisa – como esta que estuda o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior – proporcionaria uma interpretação e compreensão mais abrangente da configuração de determinada situação.

Tabela 11. Abordagem metodológica

Abordagem	Número de trabalhos
Qualitativa	19
Quantitativa	1
Qualitativa e Quantitativa	15
Total	35

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: 2001-2018.

A partir da análise das produções científicas, verificou-se, também, como se observa na tabela 11, que muitas delas apresentam a combinação de mais de um procedimento de coleta de dados, cujas 35 teses totalizaram 74 indicações, distribuídas em 8 naturezas de técnicas como: análise documental, entrevista, questionário, pesquisa bibliográfica, atividades interativas, análise de cartas, observação e artefatos físicos (fotografias).

Essa prática de se utilizar diversos procedimentos de coletas de dados tem sido cada vez mais recorrente nas pesquisas científicas, pois, conforme esclarece Almeida (2017), a conjunção de fontes proporciona ao processo de investigação uma visão de conjunto do fenômeno muito mais abrangente do que uma única fonte de dados conseguiria obter.

A entrevista foi utilizada pela maioria das pesquisas desenvolvidas, com 77,14%; o questionário por 54,28%; a análise documental por 34,28% e a observação por 22,85% dos trabalhos.

Os procedimentos de coleta menos utilizados nas investigações foram a pesquisa bibliográfica, com 11,42%; os artefatos físicos como as fotografias, com 5,71%; e atividades interativas e análise de cartas, com 2,85% cada. Logo, a entrevista tem sido o procedimento de coleta de dados mais recorrente nas pesquisas educacionais, inclusive, muitas vezes, em comunhão com outras técnicas complementares.

A entrevista apresenta como vantagem a possibilidade de o pesquisador interagir pessoalmente com o sujeito da pesquisa, permitindo questioná-lo e, casso necessário, reformular a questão acerca de determinado assunto, pois, como ressalta Almeida (2017), as

fontes têm muito a dizer, mas é necessário estabelecer um diálogo, já que elas não falam por si sós, sendo importante que sejam questionadas pelo pesquisador.

Tabela 12. Procedimentos de coleta de dados

Procedimentos	Número de trabalhos
Análise documental	12
Entrevista	27
Questionário	19
Pesquisa bibliográfica	4
Atividades interativas	1
Análise de cartas	1
Observação	8
Artefatos físicos (fotografias)	2
Total	74

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: 2001-2018.

Um grande fator positivo constatado no estudo das produções científicas sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior é que, ainda que insuficiente, as instituições têm se preocupado com o acesso e a permanência desse público e, embora o grande número das produções seja na área da educação, nos últimos anos não só aumentou o número de pesquisas, sendo as universidades públicas – as federais e logo, em seguida, as estaduais – as responsáveis pela maioria das produções, como também, houve a introdução de outras áreas no estudo da temática. Apesar do crescimento no número de pesquisas ser muito significativo, faz-se importante e necessário o desenvolvimento de mais pesquisas sobre a temática, pois muitas políticas públicas ainda hão de serem conquistadas.

Ainda que existam trabalhos científicos distribuídos por todas as regiões brasileiras, caracterizando a difusão de políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência por todo o

território nacional, algumas regiões apresentam insuficiência de estudos. Assim, a região Sudeste, a mais desenvolvida do país e São Paulo, o seu estado mais rico, são os maiores produtores de pesquisas na área.

2.4 Políticas de inclusão

As temáticas de estudo mais abordadas nos trabalhos desenvolvidos referem-se às políticas de inclusão e aos processos de inclusão, respondendo juntas por mais da metade das pesquisas. Ambas as temáticas estão estreitamente atreladas, já que para a satisfação última implica no desenvolvimento da primeira, ou seja, para que o processo de inclusão da pessoa com deficiência aconteça nas instituições de ensino superior, se faz necessário a criação de políticas públicas.

Verificou-se que a maioria das pesquisas realizadas no país são referentes às pessoas com deficiência, sem especificar a sua natureza, assim, não só se faz importante ampliar as pesquisas concentradas nas pessoas com deficiência e o seu acesso ao ensino superior, como também se faz necessário intensificar os estudos focando as diferentes naturezas de deficiência.

A opção pela abordagem metodológica qualitativa foi utilizada pela maioria das pesquisas, seguida pela combinação da pesquisa qualitativa e com a quantitativa. Em geral, qualquer que seja a sua abordagem metodológica de uma pesquisa, todas são relevantes para o desenvolvimento econômico ou social da humanidade.

No entanto, a pesquisa qualitativa, apesar de favorecer a produção de conhecimento científico a partir de múltiplos significados, pois considera o contexto histórico e social do objeto de estudo, a combinação com dados quantitativos numa pesquisa – como esta que estuda o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior – proporcionaria uma interpretação e compreensão mais abrangente da configuração de determinada situação.

A entrevista se revelou como o procedimento de coleta de dados mais recorrente nas pesquisas educacionais, inclusive, muitas vezes, em comunhão com outras técnicas complementares. Como vantagem, a entrevista apresenta a possibilidade de o pesquisador interagir pessoalmente com o sujeito da pesquisa, permitindo questioná-lo e, casso necessário, reformular a questão acerca de determinado assunto, pois, como ressalta Almeida (2017), as

fontes têm muito a dizer, mas é necessário estabelecer um diálogo, já que elas não falam por si sós, sendo importante que sejam questionadas pelo pesquisador.

O Brasil já possui um conjunto considerável de políticas públicas voltadas ao processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. Embora os mecanismos e ações do poder público para a efetivação das legislações, às vezes, se fazem escassos ou ineficazes, é possível identificar no cotidiano do ensino superior algumas experiências de inclusão de estudantes com deficiência. Agora, há a necessidade e a importância das instituições de ensino superior se prepararem para a recepção desses estudantes, pois, ainda que se tenha avanços, a prática não tem caminhado juntamente com a teoria, já que os estudantes com deficiência no ensino superior, cotidianamente, convivem mediante muitas dificuldades.

Não basta apenas garantir o acesso de todos nas instituições de ensino, é necessário fornecer condições para que nela permaneçam, com sucesso: que as instituições, os professores e os demais profissionais da educação se prepararem para interagir com a diversidade de necessidades educacionais especiais presentes, provendo métodos e técnicas adequadas para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, importa trabalhar para que todos os direitos previstos às pessoas com deficiência se concretizem e continuar as reivindicações por mais conquistas que visem oportunidades e atendimento equitativos a todos.

Neste sentido como o retrato das pesquisas desenvolvidas no Brasil demonstradas aqui envolvendo a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, outras investigações, percorrendo os mesmos ou diferentes caminhos, podem possibilitar novas contribuições.

Levando em consideração os argumentos já expostos é possível vislumbrar o tenebroso panorama da inclusão no ensino superior brasileiro, inclusive ressaltar que se a situação é difícil hoje, imagina-se o quanto as pessoas com deficiência foram ao longo dos anos privadas de se desenvolverem como membros atuantes da sociedade.

Objetivando minimizar os efeitos da desigualdade ao longo de tantos anos, em dois mil e treze (2013), fora elaborado um documento relevante para alcançar determinados objetivos, trata-se do Programa Incluir, o qual visava proporcionar à pessoa com deficiência melhor acessibilidade na educação superior, objetivando:

> "[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida

> acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade". (PI SECADI/SESU, 2013)

Fomentar e consolidar os núcleos de acessibilidade nas universidades federais foi um grande e importante passo na promoção da dignidade da pessoa humana para com as pessoas com deficiência, porém, a cobrança desta obrigatoriedade ocorreu de forma tardia em extremo, permitindo sentimentos mistos de esperança para o futuro juntamente com a indignação pela falta de seriedade e celeridade com que o governo brasileiro lidou nestas circunstâncias. No entanto, eliminar barreiras é uma ação de muita importância não somente para o acesso ou ingresso do estudante com deficiência, mas, principalmente, determinante para sua permanência e conclusão dos estudos necessários para profissionalização adequada.

As barreiras pedagógicas de que trata o documento são aquelas que suplantam quaisquer deficiências ou limitações que a pessoa com deficiência possa experimentar no contexto de sua aprendizagem, principalmente ao levar-se em consideração que diversos elementos cognitivos podem estar afetados, exigindo amplas e coerentes adaptações para que o sujeito aproveite todo o tempo possível no sentido de maximizar seu aprendizado.

Em relação as barreiras arquitetônicas, estão compreendidos os espaços em que ocorrem e se consolidam o binômio ensino aprendizagem, como salas de aula, corredores, auditórios, refeitórios, dentre outros espaços institucionais os quais devem sempre permitir a livre circulação da pessoa com deficiência, bem como, atentar para sua segurança e incolumidade física.

No tocante à comunicação e informação, ambos carecem de ajustes com o objetivo de assegurar sua livre transferência, compreensão e precisão, levando em consideração, acima de tudo, os alunos que são cegos, surdos ou que possuam qualquer outra deficiência que os impeça de tomar parte do mesmo conhecimento que os demais, nota-se a importância deste aspecto quando a pessoa com deficiência necessitar resolver algum tipo de problema junto a secretaria da instituição, por exemplo.

Outrossim, ainda que não esteja constado no documento, porém não menos relevante que os anteriores, existe um compromisso de preparação da comunidade acadêmica, composta por alunos, professores e funcionários que necessitam conhecer com adequada profundidade meios, formas e maneiras de propor auxílio a pessoa com deficiência sempre que for solicitada,

pois a inclusão não está submetida à ocupação física de um mesmo lugar ou região, mas sim, de se fazer com que o deficiente se sinta parte de um processo igualitário com os demais alunos, fortalecendo vínculos e construindo amizades.

> "No paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de género, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada". (PI SECADI/SESU, 2013)

2.5 Igualdade isonômica: promoção de políticas públicas

A provisão de igualdade isonômica proporcionada indistintamente a todos os brasileiros, levando em consideração a diversidade e as diferenças entre as pessoas, colabora para a construção de um consciente coletivo e comunitário que permite a criação de ações e atividades conjuntas que influenciam as políticas públicas no país em direção aos melhores interesses da coletividade dentro de um processo democrático, em outras palavras, o convívio diário com a diversidade possibilita, além de novas experiências e descobertas do novo, o vislumbre de identificação própria do eu com o outro, com reciprocidades de respeito a admiração. (Pimentel, 2012)

Algumas políticas afirmativas de inclusão no ensino superior vêm sendo colocadas em prática.

> "Dentre estas formas de políticas afirmativas adotadas por instituições de ensino superior podemos citar a disposição de atendimento apropriado aos estudantes que notificarem sua deficiência no ato da inscrição em processos seletivos para acesso aos cursos de graduação. Entretanto, outras conquistas precisam ser alcançadas, pois ainda não são feitas adaptações nos instrumentos de avaliação e nem no tempo de sua execução [...]". (Pimentel, 2012, p. 4)

Embora este direito já esteja assegurado pela lei (D3298, 1999):

> "Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência".

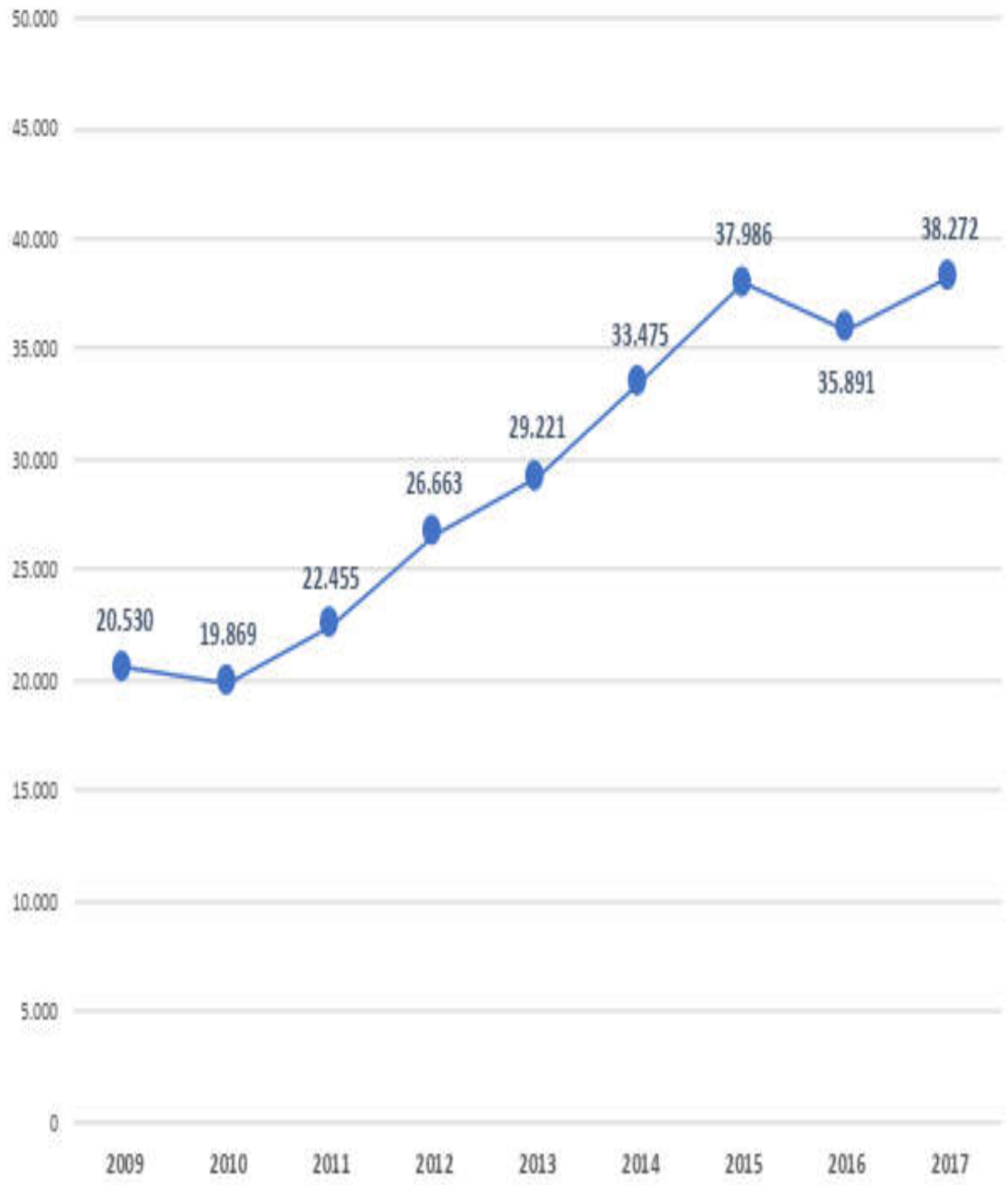
Mesmo considerando o grande lapso temporal da entrada em vigor da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), o acesso das pessoas com deficiência no ensino superior foi bastante tímido até o ano de 2010, momento em que, a partir deste ano vem crescendo continuamente conforme demonstra o relatório de divulgação dos principais resultados do censo de 2017, divulgado em 2018, elaborado pelo MEC/INEP.

Os números demonstram que o avanço e aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior se dão em razão de significativas políticas de afirmação de direitos e propagandas veiculadas na grande imprensa sobre os direitos e oportunidades disponíveis a todos.

Isto demonstra o grande interesse que possui a população na conquista de sua autonomia, além dos grandes esforços envolvidos nas instituições de ensino superior ao propiciar aos estudantes deficientes condições de ingresso, ainda que por força de lei. Demonstração ainda de que, como apontado por indicadores aqui descritos, para a organização por parte das pessoas com deficiências, sejam estas de ordem sensoriais – deficiência visual – cegueira – deficiência auditiva – surdez – deficiência física – deficiência intelectual – deficiências múltiplas – comorbidades, ou mesmo transtornos globais do desenvolvimento – transtorno do espectro autista e altas habilidades – superdotação para inserção de seus direitos de acesso ao ensino ainda que na modalidade do ensino superior.

Evidentemente, em posse de tais informações, é natural que se espere planejamentos melhor elaborados nas universidades a fim de consolidar uma política de promoção da diversidade e igualdade de oportunidades, afinal os números permanecem em ascensão, logo, as estruturas, adaptações, profissionais, qualificações de funcionários e outras medidas devem concorrer nesta proporção de crescimento.

Tabela 13: Gráfico de Evolução do número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação 2009-2017



Fonte: (D3298, 1999)

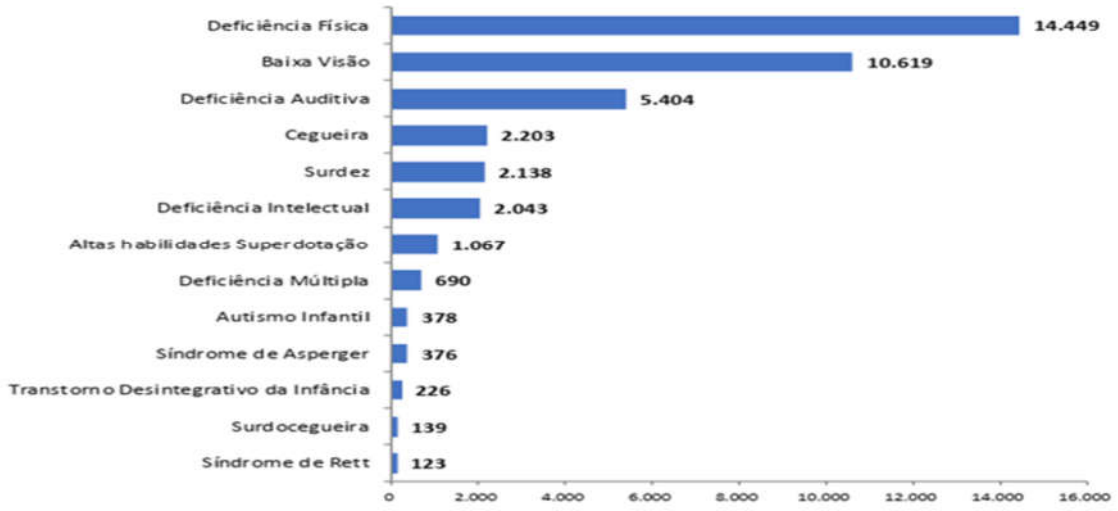
Além da consideração do número geral de pessoas com alguma deficiência ingressantes no âmbito da educação superior, o planejamento deve se pautar nas especificidades de cada sujeito, levando-se em consideração a sua deficiência e o seu grau de comprometimento cognitivo em virtude desta.

Logo, algumas adaptações, como por exemplo as arquitetônicas, podem ser elaboradas de forma geral para atender a maioria das especificidades, evidentemente cuidando para que hajam dispositivos de segurança ativa e passiva que mantenham os deficientes em segurança no interior da unidade de ensino, além de lhes proporcionar a possibilidades de autonomia nos seus percursos e deslocamentos diários.

No tocante a outras adaptações, que envolvem um maior grau de complexidade cognitiva, como por exemplo, surdez, cegueira, transtornos e outras especificidades, o trabalho analítico por um corpo profissional deve ser perpetrado continuamente a fim de lhes garantir total e completo bem-estar, além, é claro, do mais importante, o aprendizado visando sua autonomia profissional.

Para tanto, mais alguns números sugerem revelar os pontos e deficiências principais a se considerar de antemão no planejamento da montagem da equipe de avaliação e adaptação, além de promover continuamente outros atendimentos de demandas que sejam necessárias.

Tabela 14: Gráfico do Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, por Tipo de Deficiência – 2017



Fonte: (D3298, 1999)

Outra importante referência para o contexto da educação inclusiva brasileira é o documento que trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 em sua versão preliminar (documento norteador) e, 2009 na publicação documental, elaborada pelo MEC-Ministério da Educação e a extinta SECADI-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, substituída em 2019 pela SEESP-Secretaria da Educação Especial.

Esse relevante documento, ainda utilizado como base para legislações mais atuais, apresenta o movimento mundial pela educação inclusiva como uma:

> "[...] ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola". (PNEEPEI, 2008)

Ao caracterizar a necessidade de ações políticas, culturais e sociais, o Ministério da Educação consagra a permissividade e respalda o apoio integral a pessoa com deficiência, independentemente das especificidades ou limitações envolvidas na vida ou processo educacional do sujeito, estabelecendo como direito a aprendizagem e participação do aluno ilimitadamente.

Os direitos humanos auxiliam na definição de diretrizes relacionadas a política de inclusão, buscando converter-se de antigos paradigmas elitistas e excludentes para uma nova concepção de inclusão e desenvolvimento através da diversidade existente em cada pessoa, nas quais coexistem harmoniosa e conjuntamente as igualdades e diferenças de cada um como valores indissociáveis na construção e perpetuação da diversidade social.

Cumpre ressaltar a ideia da equidade formal em duas vertentes principais, nas quais uma regulamenta a ideia de uma educação indissociável da igualdade isonômica a fim de garantir amplas chances de desenvolvimento e a outra na ideia de uma formação técnico-científica capaz de promover ao sujeito sua completa autonomia pessoal, social e profissional, garantindo uma vida plenamente equitativa aos demais membros da sociedade.

No passar dos anos, desde que o Brasil iniciou sua preocupação, reflexão e busca pelo

desenvolvimento das pessoas com deficiência, diversos cenários de exclusão foram sendo desmistificados por acadêmicos, alunos, autoridades e professores do sistema de ensino, os quais por diversificadas vezes perceberam uma forte tendência à exclusão, por incrível que pareça, contidos nos processos de inclusão educacional.

Desta forma, as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciaram:

> "[...] a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas". (PNEEPEI, 2008)

Assim, avaliar as práticas educativas no intuito de estudar e fundamentar as necessárias alternativas para superá-las, tornou-se uma prática cotidiana para pessoas e profissionais responsáveis em propor aos alunos com necessidades educativas especiais formas, padrões, procedimentos, recursos tecnológicos e outros para que pudessem desfrutar do mesmo ambiente, participação e aprendizado na densidade dos demais alunos.

Romper com a violência da lógica da exclusão transforma o sistema de ensino num bem público de acesso universal, abandonando suas raízes exclusivistas não apenas da visão concernente à classe elitista e privilegiada economicamente, mas adequando os ambientes e cenários à pluralidade de pessoas e diversidade de diferenças.

Cumpre ressaltar que estudos pedagógicos foram promovidos e elaborados por instituições acadêmicas de ensino superior, os quais versaram de forma prática em disponibilizar aos alunos e funcionários experiências de se colocarem no lugar do outro, onde, por exemplo, pessoas com visão normal tiveram os olhos vedados e posteriormente solicitados a cumprir determinadas tarefas sem conseguir enxergar (similarmente, outras experiências com surdez e mobilidade também foram realizadas).

Tais resultados e experiências mudaram paradoxalmente as formas de pensar e conceber os auxílios e estímulos necessários para pessoas com deficiência, contrariando os princípios básicos e gerais que costumavam orientar o pensamento comum, desafiando a

opinião consabida, a crença ordinária e compartilhada pela maioria. A partir de tais resultados, grandes saltos evolutivos ocorrem desde então na inclusão de educandos no ensino superior, os quais demandam boa dose de investimentos financeiros e interesse na promoção da equidade e desenvolvimento.

Levando-se em consideração os fatores práticos e fundamentos da educação e desenvolvimento, passaram-se a repensar as funcionalidades e organizações das instituições de ensino em conjunto com as classes especiais visando proporcionar ao aluno o amplo e completo atendimento de suas necessidades de aprendizagem, proporcionando-lhe pleno aproveitamento e domínio dos conceitos relacionados à formação humana.

2.6 Direitos humanos = direito de todos: marco histórico

A mesma política de inclusão que se torna patente neste texto propõe como marco histórico e normativo para sua afetação e distribuição integral a todos, fundadas e nefastas características históricas de uma educação exclusiva e classicista.

> "A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar". (PNEEPEI, 2008)

Cumpre frisar contextualmente que ainda existe no Brasil, em muitas instituições de ensino a visão elitista da educação que felizmente vem caindo por terra, mas que, durante muito tempo evidenciou clara e expressamente os paradigmas da exclusão. No decorrer dos tempos, alunos com necessidades educativas especiais foram aceitos no interior das escolas e universidades já pré-dispostos ao fracasso escolar, como se o processo de ensino e a

consequente aprendizagem, para estes sujeitos, se apresentassem desde cedo como ineficientes e intangíveis.

Portanto, ao se efetivar a matrícula de um aluno com necessidades especiais na escola, já havia o dote preconceituoso atribuído a este de que o mesmo não conseguiria o mesmo desempenho que os demais alunos, uma vez que o processo não se apresentava consistente o bastante para a promoção da equidade, resultando como termo e julgamento final, ser o fracasso escolar uma ideia consistente e aceitável nesta perspectiva.

Ora, se a educação não servir ao propósito de transformação de vidas e paradigmas, qual o motivo de sua existência? A ideia da naturalização do fracasso escolar representa uma violência contra a pessoa e uma grande afronta aos direitos humanos, uma vez que nenhuma pessoa dispõe do poder de determinar o quanto outra pessoa pode e deve se desenvolver, mas sim, ao invés de tecer continuamente seus pensamentos limitadores e concepções preconceituosas, deve ser educada de forma a consagrar uma militância latente na direção de formas de proporcionar a diversidade e a inclusão educacionais como direito a ser usufruído e a autonomia do aprendizado integral e qualitativo como consequência de processo são e humanisticamente coerente com os propósitos universais da educação.

> "A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar". (PNEEPEI, 2008)

O paradigma humanista ampliado à consideração de processos e princípios educacionais empenhou-se em demonstrar a violência de um processo de segregação calcado em estigmatizar pessoas em detrimento de seu poderio econômico e especificidades físicas, cognitivas e sociais como seres de segunda categoria predestinados ao fracasso, merecedores de uma vivência privada de bens e direitos concedidos a quaisquer outros membros da sociedade.

Logo, necessário e urgente seria uma completa reestruturação no sistema escolar

tradicional brasileiro, sob a necessidade de proporcionar a diversidade e a inclusão como pressupostos fundamentais de uma educação socialmente integradora, plural e equitativa, onde, nos tempos atuais, já se podem observar algumas estabelecidas, enquanto muitas outras sequer foram problematizadas no intuito de tornarem-se materialmente palpáveis no contexto do processo educacional.

Historicamente, a educação especial organizou-se tradicionalmente como:

> "[...] atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência". (PNEEPEI, 2008)

As instituições especializadas embora propusessem de certa forma um processo de ensino e aprendizagem voltado às necessidades educativas especiais, acabaram por estabelecer outras segregações e diferenciações entre pessoas e camadas da sociedade, uma vez que o fator de universalização da educação pressupõe que todos devem encontrar o seu lugar no seio social, enquanto que as escolas e classes especiais eivaram de vícios estas importantes relações para o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Cumpre ressaltar que na prática, somente pelo fato de a pessoa buscar seu desenvolvimento, muitas vezes em virtude de possuir leves deficiências, numa escola ou classe especial, convergia a sociedade e seus grupos de relacionamento a tratar tal sujeito como problemático ou até mesmo digno de baixa apreciação ou desenvolvimento de suas capacidades mentais e motoras. Muitos sujeitos, ainda que necessitassem de tais cuidados, foram privados por suas famílias ou mesmo por vontade própria de se dispor à modalidade educativa especial por temer maiores segregações e preconceitos sociais, vindo a perder oportunidades de um maior desenvolvimento.

A vigente Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trouxe importantes fundamentos que originaram as mudanças necessárias ao paradigma educacional brasileiro, muitas destes fundamentos promulgados em virtude de esta ser uma constituição repleta de

princípios advindos do rol dos direitos humanos, proporcionando modernidade e efetividade para a liberdade, igualdade e solidariedade ao povo brasileiro (CRFB, 1988).

> Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
>
> I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
>
> II - garantir o desenvolvimento nacional;
>
> III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
>
> IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Além dos precedentes relevantes em extremo, destaca-se o inciso IV da presente citação, esboçando como princípio fundamental a promoção do bem de todos sem quaisquer preconceitos relacionados a origem, raça, sexo, cor, idade, e, ainda, quaisquer outras formas de discriminação, no caso, aqui contidas as discriminações provenientes das necessidades educativas especiais. Um fator interessante a se analisar é a promoção do bem de todos, advinda dos direitos humanos relacionados ao bem-estar, o qual pode ser classificado como:

> "Introduzido na Constituição, o bem-estar social opera como um princípio jurídico. Em primeiro lugar, estabelece um fim geral cujos contornos precisos e os meios de realização serão definidos pelos poderes públicos, de acordo com a opinião majoritária em cada momento histórico. Isto é: o sentido preciso do que o bem-estar social exige e de como alcançá-lo serão definidos pelas instâncias políticas, funcionando o princípio como um limite de contenção contra políticas desvinculadas desse fim geral. Em segundo lugar, o princípio do bem-estar social funciona também como um parâmetro de interpretação do restante da ordem jurídica, o que significa, de forma objetiva, que, entre interpretações possíveis, deve ser escolhida aquela que melhor contribui para a realização do bem-estar social. Em terceiro lugar, e sem prejuízo dos aspectos anteriores, o princípio impõe de imediato efeitos mínimos obrigatórios que decorrem do sentido elementar da própria norma constitucional e são exigíveis a partir dela". (Barcellos, 2012, p. 73)

Prossegue a Constituição Federal em relação à educação (CRFB, 1988):

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> [...]
>
> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> [...]
>
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Exemplifica o dispositivo supramencionado a educação como um direito de todos, porém dever do Estado em responsabilidade solidária junto à família, que deve ser promovida levando-se em consideração a esfera social a fim de que o desenvolvimento dos sujeitos seja pleno, a cidadania reforçada e o fortalecimento de uma preparação para o trabalho.

Tais ideias procuram romper com o exercício elitista, tecnicista e segregacionista vinculados a educação, buscando envolver no processo de ensino-aprendizagem a família e o Estado, este com obrigações de efetivar um sistema de ensino baseado na qualidade e desenvolvimento humano, enquanto aquela, obrigada a orientar, incentivar e se responsabilizar pela frequência do educando na escola.

O ensino, de acordo com a Carta Magna, além dos fundamentos promovidos, deve ter, através de um de seus principais princípios, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, situação que certamente necessita grande reflexão por parte dos profissionais da educação em alcançar a perfeita simetria da prática cotidiana com a legislação vigente, onde, não somente basta acessar, mas, principalmente permanecer na escola.

Contextualizando com a realidade presente nas universidades brasileiras, onde as taxas de evasão e desistência são altíssimas, a permanência de alunos com necessidades educativas especiais torna-se um desafio para o reconhecimento de materialidade dos princípios constitucionais, pois, ao que tudo indica, existe na mentalidade brasileira uma celeuma de que os estudos apenas se findam com a conclusão do ciclo relativo à educação básica, ficando o

ensino superior relegado a um segundo plano, como se representasse apenas um suprimento extra na formação para o trabalho, inclusive é isso que os números do censo da educação superior em 2017 comprovam.

Tabela 15: Tabela do número de Ingressos e Concluintes em Cursos de Graduação para cada 10.000 (dez mil) habitantes.

Área Geral do Curso	INGRESSANTES Para cada 10.000 habitantes	CONCLUINTES Para cada 10.000 habitantes	PERCENTUAL DE CONCLUSÃO
Ciências sociais, negócios e direito	60,6	23	38%
Educação	31,5	12,3	39%
Saúde e bem estar social	24,4	8,5	35%
Engenharia, produção e construção	17,4	6,8	39%
Ciências, matemática e computação	9,4	3	32%
Agricultura e veterinária	3,6	1,3	36%
Humanidades e artes	3,7	1,6	43%
Serviços	4,3	1,6	37%

Elaborada pela autora com dados obtidos de Fonte: (D3298, 1999).

Desta forma, considerando que a média percentual do número de alunos que concluem o ensino superior é da ordem de 37%, de outro modo é possível dizer que apenas um terço dos ingressantes chegam a completar seus estudos, diante disto, imagina-se o quanto se torna complicado a garantia de permanência do aluno com necessidades educativas especiais, uma vez que este ainda convive com grandes limitações e obstáculos para seu desenvolvimento, como por exemplo a falta de tecnologias Assistivas, monitores, intérpretes, etc.

Além do mais, o Estado assume a obrigação de proporcionar o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, embora não impondo nenhum óbice a escolas e salas especializadas, mas protegendo o constante do inciso IV do artigo 3º que visa promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Posteriormente, a lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA reforça em seu artigo 55 as diretrizes legais expostas ao determinar que "Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (Brasil, 1990).

Ainda, no ano de 1996, foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional através da lei nº 9.394, a qual preconiza (L9394, 1996):

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
>
> I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
>
> II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
>
> 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 para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
>
> V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Em relação aos educandos com deficiência, preconiza a presente legislação de que eles possuem o direito a diversificadas adaptações curriculares, metodológicas, técnicas, além de

recursos e organizações educativas específicas para o pleno atendimento de suas necessidades, desta forma, o ensino público deve estar sempre preparado e contido em processos de contínuo melhoramento a fim de que se possa perpetuar a permanência dos alunos com necessidades educativas especiais, e, mais do que isso, ampará-los na medida de suas carências objetivando o melhor aproveitamento dos estudos e aprendizados.

Claro que para manter tal nível de exigência torna-se de fundamental importância aplicar maiores recursos financeiros tanto em equipamentos e adaptações arquitetônicas, quanto em contratação e capacitação profissional. Na prática, o sistema educacional brasileiro nos idos do final dos anos 90 e início do novo milênio não estava nem um pouco preparado para tais demandas, fatores que ensejaram em grandes dificuldades e problemas de adaptação, porém, hoje, passadas mais de duas décadas, não é crível, para não dizer completamente estapafúrdio, que ainda muitas instituições de ensino superior sofram com a inclusão de pessoas com deficiência.

Na intenção de promover a proporcionalidade legislativa, permite a lei, dentro de questões expressas e puramente extremas, situações de terminalidade para alunos que em virtude de graus de deficiência avançados e grandemente comprometedores que não permitam ao sujeito obter o nível de ensino fundamental, fator que pouca representatividade possui no cenário acadêmico, uma vez que é somente aplicável ao ensino fundamental e não para a educação superior.

No entanto, em relação aos alunos com alta dotação, classificado como superdotado ou altas habilidades, é possível garantir o aceleramento de seus estudos e consequente conclusão antecipada de seus estudos, este sim se tornando um aspecto de impacto e relevância no contexto do ensino superior, já que tais alunos adentram muito jovens nos níveis acadêmicos, certamente necessitando de adaptações para seu melhor desenvolvimento de aprendizagem e convívio com demais alunos mais velhos do que o jovem universitário de então.

Com relação à capacitação docente, os professores devem possuir especialização adequada tanto para o atendimento dos alunos com deficiência, como para sua integração nas classes comuns, denotando preocupação básica com o rendimento de seu aprendizado escolar e com o ambiente de socialização com os demais membros da comunidade, visto que a educação tem a socialização como uma de suas bases principais.

2.7 Esferas sociais

Outro fator que impacta profundamente o cenário universitário é a qualificação 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 para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. Enfim, de uma forma ou de outra, as universidades têm, ou deveriam ter por função, avaliar cada um dos educandos com alguma deficiência em conjunto com um corpo de profissionais multidisciplinares, para verificar o melhor perfil profissional que se enquadra ao sujeito, pois nem tudo é para todos, neste sentido, todos devem receber condições de equidade diante de suas desigualdades, das singularidades que apresentem.

Acessar igualitariamente aos programas sociais para obtenção de benefícios é uma ação de muita importância para a educação e o desenvolvimento das pessoas com deficiência, pois tais sujeitos passam a vida toda tendo de arcar com as custas advindas de tratamentos médicos, remédios, assistências terapêuticas diversas, dentre outras, sem contar que o brasil sempre viveu situações complicadas no tocante a sua política de distribuição de renda, além de possuir uma das menores rendas per capta do mundo, sendo importante facilitar a disponibilidade para acesso à assistência social.

Levando em consideração todos os propósitos e necessidades legais outorgadas em favor da educação especializada, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em sua versão preliminar no documento norteador, estabeleceu como objetivo:

> "[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...]". (PNEEPEI, 2008)

Verifica-se que o principal objetivo da referida política se estabelece como somatória de três fatores fundamentais, o acesso, a participação e os processos de ensino-aprendizagem.

Acesso corresponde a disponibilidade de instituição escolar próxima de casa, quando não o poder público deve fornecer o transporte necessário; o direito de matrícula na instituição escolar; no caso das universidades, estas devem dispor de acompanhantes ou adaptações para

que a pessoa com deficiência realize o vestibular. Participar implica em tornar o aluno com necessidades especiais membro tanto quanto são os demais alunos do corpo acadêmico, com possibilidades para o exercício de sua autonomia e integração nas atividades relacionadas à sociedade universitária.

Aprendizagem, na perspectiva de procedimentos de ensino-aprendizagem, é o que se espera no findar de ciclos previamente definidos e planejados, visando o domínio de conceitos, conteúdos e habilidades necessárias para que o aluno com necessidades educacionais especiais se torne competitivo no mercado de trabalho a fim de se desenvolver completamente conquistando sua independência pessoal.

Buscando atender e suprir todos os desdobramentos que compõem o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foram priorizadas algumas garantias (PNEEPEI, 2008):

> Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
>
> Atendimento educacional especializado;
>
> Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
>
> Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
>
> Participação da família e da comunidade;
>
> Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
>
> Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Tornar a educação especial transversal em todos os ciclos da educação regular é preparar não somente o aluno com deficiência, mas sim todos os educandos para compreensão, aceitação e convívio com a diversidade, consequentemente facilitando o atendimento educacional especializado no sentido da existência de facilidades para a integração do aluno.

A continuidade do atendimento especializado deve prosseguir e se perpetuar em todos os níveis do ensino, o que também implica e integra o ensino superior e a preparação para o trabalho, visando o melhor desenvolvimento possível do sujeito e sua plena autonomia na vida cotidianamente social.

Capacitar e formar continuamente os professores e profissionais da educação consiste em propor e materializar um processo de melhoria contínua na qualidade do sistema de inclusão escolar, eliminado ao máximo os entraves e temores que se segregam em diversas nuances e fases do sistema de ensino, inclusive, a participação da família e comunidade são fatores de importância suma, extremamente eficazes nos procedimentos de inclusão e desenvolvimento do saber e habilidades cognitivas.

Possuindo o objetivo de proporcionar acesso às instituições de ensino, modificações urbanísticas, arquitetônicas e nos mobiliários são maneiras consistentes de se facilitar a autonomia do estudante com necessidades educativas especiais, isto é, as instituições de ensino devem acolher essas pessoas, e não apresentar uma rota de armadilhas sucessivas ou até mesmo fazer com que algum aluno com dificuldades de locomoção dependa diretamente e sempre de outros membros para se deslocar ao local que necessita, um dos objetivos da inclusão é tornar a pessoa com deficiência autônoma e não dependente cada vez mais dos favores de bons samaritanos.

Formar políticas públicas é demasiado importante para o estabelecimento de direitos e deveres entre sociedade e instituições de ensino, além de unir comunidades em torno de objetivos de desenvolvimento pessoal na direção de todos, somente através das políticas públicas a sociedade pode blindar-se contra campanhas eleitoreiras e mudanças drásticas em processos e procedimentos de inclusão que até então caminhavam bem, as políticas públicas representam um estado de seguridade social em relação à materialização de direitos que não poderão de forma alguma serem mitigados por quaisquer vontades ou desejos escusos, perpetuando pelo tempo que for necessário o gozo aos direitos fundamentais e objetivos específicos que fomentam as políticas públicas.

> "Este é o paraíso da governação neoliberal: uma ação política baseada em evidências apontadas pela expertise dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projectos políticos contrastantes. É, em suma, o velho sonho conservador de fazer políticas sem política, de um governo de sábios que conhece os caminhos e as soluções para tornar o "povo" feliz". (Teodoro, 2001, p.49)

A fim de alcançar os objetivos e consagrar as garantias em favor das pessoas com

necessidades educacionais especializadas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe importantes diretrizes a fim de que os trabalhos e atividades provenientes do atendimento e educação dos sujeitos foco dessa política se conservem dentro dos parâmetros para os quais fora designada, primeiramente conceituando a educação especial no interior deste espectro.

> "A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular". (PNEEPEI, 2008)

Como modalidade de ensino a educação especial, além de atingir todos os níveis do ensino regular, possui ferramentas, recursos e princípios próprios tanto para a consecução de seus objetivos de ensino e aprendizagem, quanto para o estabelecimento de novos e importantes patamares qualitativos em relação ao seu uso e orientação de aplicações nas turmas de ensino.

> "O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela". (PNEEPEI, 2008)

Desta forma, o atendimento educacional especializado não se caracteriza como atividade fim, pois esta é a educação em si, mas como atividade meio, isto é, aquela que presta um tipo de assistência extra ao aluno com necessidades especiais de aprendizagem, no intuito de que ele seja capaz de conquistar sua autonomia e gozar do mesmo nível de aprendizado e capacitação dos demais.

Importante é ressaltar que no ensino superior, o qual visa a preparação para o trabalho, este tipo de acompanhamento é deveras mais importante, principalmente em atividades profissionais que envolvam riscos para si ou demais pessoas.

> "Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados". (PNEEPEI, 2008)

Em tempos de contínuos avanços tecnológicos, cumpre destacar o papel preponderante das tecnologias assistivas enquanto ferramentas de democratização do ensino em direção à pessoa com deficiência. Muitas dificuldades podem ser superadas por meio do investimento, treinamento e aplicação das tecnologias assistivas.

O que ocorre em muitos casos, em especial na maioria das instituições de ensino superior privadas do Brasil, é que investir em tecnologias assistivas representa, na visão dos presidentes destes estabelecimentos, um custo desnecessário, uma vez que o alunado é visto como quem gera receitas, assim, alguém que necessite de um maior investimento da instituição de ensino acaba sendo não desejável por diminuir a margem de lucro institucional.

É óbvio que esta é uma triste ideia e um pobre e mesquinho pensamento irracionalmente humano, porém, no contexto de uma política presidenciável pautada somente no entorno do acúmulo de capital, tais ideais são por vezes tidos como compreensíveis. Porém, embora maioria, nem tudo representa tristeza, muitas instituições sérias, ainda que privadas investem constantemente na inclusão e nas tecnologias assistivas, enxergando a educação como um bem incomensuravelmente valioso, distinguindo-se diametralmente opostas aquelas que exploram o ensino superior como um ramo de negócios mercadológicos.

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

2.8 Atendimentos especializados

Assim, embora especifique alguns pontos de atuação da educação especial no ensino superior, considera-se que este é um rol apenas exemplificativo, pois é possível, para o bem do educando, extrapolar as intervenções nos campos da arquitetura, comunicação, sistemas de informação, materiais pedagógicos e processos seletivos (vestibular) a fim de proporcionar cada vez mais oportunidades e chances de equidade perante o aproveitamento acadêmico dos demais estudantes, logo, o corpo técnico acadêmico responsável pelas benfeitorias favoráveis aos alunos com deficiência devem continuamente reunir-se visando ampliar todas as formas de concessão ou manutenção da inclusão na busca pelo desenvolvimento integral do indivíduo.

> "O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros". (PNEEPEI, 2008)

O atendimento educacional especializado deve atender e amparar o aluno com necessidades especiais em todas as latitudes de suas especificidades, propondo o ensino dentro de parâmetros aceitáveis de desempenho e qualidade, ainda que para tanto seja necessária uma equipe multiprofissional para a integralidade do atendimento e consequente possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento na figura do educando.

Tanto as universidades públicas, quanto as privadas, não deveriam de forma alguma se esquivar de formas, maneiras, estratégias e estudos relacionados a inclusão escolar, especialmente as instituições públicas, pois, teoricamente, o governo não pode outorgar leis sem que se consiga de imediato fazê-la ser cumprida, isto se chama demagogia, além do mais, as instituições públicas de ensino superior, pelo seu caráter governamental, têm por obrigação moral ser referência às demais instituições no tocante à promoção da inclusão.

> "A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às

> possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana". (PNEEPEI, 2008)

De nada adiantaria propor políticas de inclusão centradas no desenvolvimento do estudante se as mesmas não considerassem as preponderâncias relacionadas aos procedimentos de avaliação. Ora, buscando evitar o fracasso escolar, é terminantemente lógico que um aluno com necessidades educativas especiais, lotado num processo de inclusão, tem muito mais dificuldade na realização de suas atividades, principalmente aqueles que venham necessitar de tecnologias assistivas, como a impressora Braille, por exemplo.

Portanto, elencando o processo de avaliação pedagógica como sendo dinâmico no contexto da inclusão, tem-se que decisões, escolhas, prazos e aproveitamentos podem e devem ser considerados em todo o tempo, e alterados se preciso forem na medida das necessidades e ritmo do aluno, afinal, implementar recursos como acessibilidade arquitetônica, elementos de comunicação ou tecnologias assistivas não significa que todos os problemas se resolveram automaticamente, da mesma forma que não adianta doar um automóvel para uma pessoa não habilitada, o fato de existirem adaptações ou elementos de apoio sem os devidos acompanhamentos pedagógicos no contexto de suas dinâmicas apropriadas não configuram o sucesso de um processo de inclusão.

> "Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar". (PNEEPEI, 2008)

A inclusão perpassa sistematicamente os limites da sala de aula, portanto se torna de fundamental importância a contínua capacitação do educando dentro de suas especificidades, inclusive em seus deslocamentos no interior do campus universitário, pois o mesmo não pode

ser privado de frequentar os grupos sociais e de estudos de seu interesse, ou mesmo ser privado, impedido ou dificultado de se alimentar no restaurante da faculdade em que estuda.

Muito da educação e formação humana estão intimamente conexos ao relacionamento social e forma com que as pessoas interagem, logo, privar sob qualquer aspecto ou perspectiva um aluno deficiente de vivenciar as mesmas emoções e experiências transigem em um cenário de clara falta de acompanhamento e fracasso no processo inclusivo. Retorna-se aqui ao ponto de que as pessoas representam o elemento mais relevante no contexto de um processo inclusivo, tomando aqui as pessoas como todos os entes formadores dos círculos acadêmicos, como professores, funcionários, atendentes, alunos, reitoria, etc.

> "Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial". (PNEEPEI, 2008)

Uma das formas de garantir êxito no processo de inclusão em âmbito universitário é a capacitação docente, em que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além da formação específica para a docência, o atendimento educacional especializado deverá ser realizado por profissional com formação e conhecimentos específicos na área da deficiência em que se projete a intervir.

Seguindo a tônica de documentos e legislações relevantes à inclusão, é importante destacar o Programa Incluir, que trata especificamente da acessibilidade no ensino superior, apresenta pressupostos e características legislativas conexas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência nas universidades brasileiras.

Apresentando o número crescente de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior, apresentando como característica irrefutável:

> "[...] de que a educação brasileira vive um intenso processo de transformação, motivado pela concepção da educação inclusiva, compreendido, muito além

> do acesso efetivado por meio da matrícula. No passado recente, a principal pauta em debate, focava-se no direito à matrícula, negada com naturalidade, muitas vezes. Hoje, há base legal solidamente construída, que garante o acesso e desnaturaliza a exclusão". (PNEEPEI, 2008)

Questões ligadas a natureza aceitável da exclusão de pessoas com deficiência, principalmente em conta da recusa em adaptações ou auxílios para o vestibular felizmente tornaram-se parte de um sombrio e grotesco passado, onde, enfim, decidiu-se cumprir o mandamento constitucional que preza pela educação ser um direito de todos e universalmente distribuída de forma a propor evolução e crescimento social.

A pessoa com deficiência deixou de ser vista pela sociedade como alguém do qual se era necessário ter pena ou convencer-se de que aquela pessoa jamais viria a tornar-se independente e autônoma frente aos demais, para uma visão de alguém igual, equitativo, que pode com toda a certeza alcançar os mesmos resultados dos demais integrantes sociais, desde que algumas adaptações sejam contempladas.

> "De acordo com o modelo social, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de natureza física, sensorial e intelectual, que em interação com as barreiras atitudinais e ambientais poderão ter obstruída sua participação em condições de igualdade com as demais pessoas. Assim, a deficiência não se constitui como doença ou invalidez e as políticas sociais, destinadas a este grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial". (PNEEPEI, 2008)

Considerar a pessoa com deficiência como um sujeito capaz de potencialidades e autonomias foi uma relevante conquista do governo de esquerda socialista atuante no país nos últimos anos, o qual elaborou inúmeras possibilidades de acesso ao ensino superior para todo o povo, inclusive os mais pobres.

Durante este ótimo período para a educação inclusiva, proposituras legais e desenvolvimento ao acesso, muitas celeumas e preconceitos foram destruídos e a educação ocupou seu papel preponderante nas políticas de desenvolvimento social.

Falar da pessoa com deficiência é o mesmo que tratar com alguém igual e ao mesmo tempo diferente, características marcantes em todos nós, seres únicos, independentemente de suas limitações, é conhecer e tolerar reciprocamente as singularidades de cada sujeito na esfera

do convívio social, desfrutando cada qual igualitariamente da mesma oportunidade de acesso ao próprio crescimento em todas as perspectivas do cotidiano.

> "A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes.
>
> A acessibilidade arquitetônica também deve ser garantida em todos os ambientes, a fim de que estudantes e demais membros da comunidade acadêmica e da sociedade em geral tenham o direito de ir e vir com segurança e autonomia, de acordo com o disposto no Decreto n° 5.296/2004. O cumprimento da norma de acessibilidade, neste caso, independe da matrícula de estudante com deficiência na IES.
>
> Dentre os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados pelas
>
> IES, destacam-se o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. Assim, as condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetivam mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência, matriculados na IES e pelos participantes nos processos de seleção para ingresso e atividades de extensão desenvolvidas pela instituição. Cabe às IES a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas". (PNEEPEI, 2008)

Tal como nos diversos documentos estudados até o momento, o Programa Incluir ratifica a necessidade da participação da pessoa com deficiência em todos os níveis da comunidade acadêmica a fim de que se lhe garanta o pleno desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência.

Embora a deficiência não deva definir a área de interesse profissional, devendo as

instituições de ensino superior promover e disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes, há casos extremos em que se tornam necessárias algumas avaliações por parte do corpo técnico docente, pois embora permita a lei, nem tudo é para todos, como por exemplo poderia um cego ser dentista? Assim, tal situação não visa de forma alguma restringir direitos, mas apenas colaborar com a segurança da pessoa com deficiência e de outros a sua volta.

Tais complexidades devem ser discutidas pela comunidade acadêmica, bem como, por meio de políticas públicas, socializadas e problematizadas junto á sociedade civil para que juntos cheguemos às melhores adaptações e adequações para todos com proposituras adequadas e que caminhem rumo ao êxito de tais processos.

2.9 Adequações e acessos

Os requisitos arquitetônicos também representam um importante passo e voltam a ser marcados como relevantes para o deslocamento dos estudantes de forma segura e autônoma dentro dos ambientes universitários visando proporcionar interação entre os diversificados grupos de pessoas, possibilitando um desenvolvimento social lato e composto na diversidade.

Investimento em tecnologias de acessibilidade devem ser realizados continuamente e de forma contundente a fim de que as desigualdades sejam meramente reduzidas a singularidades, estas provenientes de diferenças comuns entre sujeitos munidos das mesmas oportunidades de crescimento, enquanto aquelas são pertinentes a características diferenciadoras capazes de promover uns de maneira desigual em detrimento da diminuição de outros por inacessibilidade de oportunidades ou recursos adequados.

> "Nessa perspectiva, à gestão da educação superior compete o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor, bem como o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, para provimento das condições de pleno acesso e permanência. Esta obrigação não deve ser transferida aos estudantes com deficiência ou as suas famílias, por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de transferência da atribuição". (PI SECADI/SESu, 2013)

Nenhum tipo de pagamento extra ou garantias devem ser oferecidas pela família do estudante ou mesmo exigidas pela instituição de ensino superior, vez que preconiza a lei que nenhum tipo de contraprestação deva ser empenhado em relação ao vestibular, matrícula, ingresso ou mensalidade ao aluno com deficiência. A ocorrência de quaisquer tipos de exigências relacionadas ao aluno deficiente constituir-se-á crime de extorsão, afinal, a responsabilidade de proporcionar o acesso e permanência deste aluno é institucional, e de acordo com a documentação norteadora do Ministério da Educação-MEC, este direito deve ser contemplado em todas as IES do Brasil.

Sendo assim:

> "O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis". (PI SECADI/SESu, 2013)

Desta forma:

> "Tecer o enredo da plena participação é desafiar o velho paradigma em todas as suas manifestações, desde as práticas pedagógicas homogeneizadoras, até a edificação dos prédios, organização dos acervos e dos diversos ambientes acadêmicos, bem como, das formas de comunicação". (PI SECADI/SESu, 2013)

Têm-se observado no decorrer dos últimos anos um intenso rol de mudanças e transformações relacionados ao ensino superior no Brasil, desde adaptações arquitetônicas em prédios antigos, quanto ao planejamento de construção de novos empreendimentos voltados ao ensino, tão importante quanto são os experimentos práticos de novas formas de intervenção educacional com pessoas deficientes, as quais sequer tem a consciência de que contribuíram em demasia com o aperfeiçoamento profissional do corpo docente, derrubando celeumas e

desfazendo antigos sofismas. Na verdade, estão enganados os que acreditam que a universidade mudou para receber os deficientes, ao contrário, foram os deficientes que revolucionaram as universidades a partir de suas próprias singularidades. Os iguais não evoluem, eles tendem a permanecerem dentro de sua zona de conforto, para que haja mudanças e revoluções, torna-se imprescindível a entrada dos diferentes no mesmo convívio, espaço e ambiente.

> "Consolidar políticas institucionais de acessibilidade, assegurando o direito de todos à educação, consiste em eficaz contribuição para que o novo paradigma torne-se realidade na vida das pessoas. Para apoiar este processo de transformação, foi instituído o Programa incluir-acessibilidade na educação superior". (PI SECADI/SESu, 2013)

O Programa Incluir representa a forma mais prática e direcionada possível de se materializar mudanças e concepções de inclusão nas esferas da educação superior, estabelecendo desde logo as diretrizes, princípios, legalidades e requisitos práticos de adequação plena da IES à legislação brasileira em vigência.

> "O Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação
>
> Superior/SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, implementa o Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior, visando promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES.
>
> Criado em 2005, o Programa Incluir - acessibilidade na educação superior foi implementado até 2011, por meio de Chamadas Públicas, realizadas pela SEESP e SESU, por meio das quais, as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos". (PI SECADI/SESu, 2013)

Em relação ao período de chamadas públicas:

> "No período de 2005 a 2010, as chamadas públicas concorrenciais, contemplaram as seguintes ações de acessibilidade:
>
> a) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição;

> b) Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual;
>
> c) Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva;
>
> d) Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens". (PI SECADI/SESu, 2013)

Verificando que as chamadas públicas, apesar de promoverem grande evolução em relação ao que se tivera anteriormente, em 2012 o Programa Incluir passa a apoiar com recursos financeiros as instituições federais de ensino superior da seguinte forma:

> "A partir de 2012, o MEC, por intermédio da SECADI e da SESu, passa a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade [...]". (PI SECADI/SESu, 2013)

Desta forma, as instituições que se organizaram antecipadamente, bem como realizaram prévia dotação orçamentária dos recursos necessários para acessibilidade, passaram a poder contar com o respaldo financeiro da união para assim melhorarem ainda mais suas potencialidades em relação aos alunos com necessidades educativas especiais. O programa se estruturou nos seguintes eixos:

> "a) infraestrutura – Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal.
>
> b) currículo, comunicação e informação – A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.
>
> c) programas de extensão – A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos

> de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva.
>
> d) programas de pesquisa – O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva". (PI SECADI/SESu, 2013).

Observa-se uma boa evolução desde 2012, onde não somente o cenário acadêmico interno no tocante a individualidade da pessoa com deficiência é impactado com mudanças, mas sim, uma transformação eficaz em propor a todo corpo universitário uma vivência cotidiana com a deficiência, não no sentido de classificar, mas de se perfazer a ressignificação das singularidades relacionadas em todos os seres humanos, sem as quais não seria permitido a ninguém o pleno e vasto desenvolvimento que sempre se buscou.

Também é possível observar que a formação universitária extrapolou os campos da formação profissional ou preparação para o trabalho, atingindo os campos da pesquisa e extensão universitárias, fatores que ampliaram e ampliam bastante os leques de opções, inovações e desenvolvimentos consistentes na direção de uma educação cada vez mais qualitativa e universal.

> "A luta por melhores condições de trabalho tem mais hipóteses de sucesso quando se fazem alianças que dêem sentido e força à acção, e é nesses tempos e espaços metacominicacionais que as alianças se podem concretizar". (Benavente, 1991, p.127)

As contribuições dos documentados expostos e presentados aqui, se traduzem numa incomensurável fonte de enriquecimento dos propósitos para os quais foi concebida a educação. Por muito tempo no Brasil, a pessoa com deficiência foi deixada à mercê de uma vida às margens da sociedade, dependente do governo e sua parentela para sobreviver uma vida toda

sem identidade ou quaisquer chances de realizar algo produtivo.

Embora lento, o desenvolvimento das políticas públicas de inclusão proporcionadas, encorajadas e fortalecidas pelos governos socialistas de esquerda demonstraram que todo e qualquer investimento no ser humano e na educação tende a render excelentes frutos, hoje, grande parte das pessoas com deficiência tem a possibilidade de uma vida digna, carregada de propósitos e esperanças para os tempos vindouros.

Com tantos benefícios vivenciados e garantias legais propiciadas nestes últimos tempos, espera-se que o atual governo perpetue tais benefícios na direção da população, para que não venhamos a retroceder como nas sombrias épocas do militarismo, e para que as políticas públicas de origens dos movimentos ligados à sociedade civil, estejam fortificadas em suas ideologias, como mensurado por Teodoro (2018), no exercício de políticas sem política, como diríamos nós, políticas públicas e não partidárias, no objetivo de alcançar em dignidade, liberdade e desenvolvimento as pessoas das classes minoritárias que compõem os grupos marginalizados e via de regra não alcançados.

2.10 Políticas públicas

Com a consolidação da democracia no Brasil, nos últimos 28 anos, aumentou muito a complexidade de atuação do poder público (Federal, Estaduais, Distrital e Municipais), pelo aparecimento de novos atores sociais que reclamam por uma maior participação nos mecanismos de decisão e de avaliação das diversas políticas públicas. Somando-se a isto, os desafios contemporâneos, como a globalização e as novas tecnologias têm gerado uma cobrança constante para a necessidade de melhoria das ações governamentais. Nesse sentido, o aperfeiçoamento da gestão pública torna-se mais crucial quando existe uma demanda cada vez mais crescente para diminuição das profundas desigualdades sociais do país.

Por conta disso, mais do que nunca, a legitimidade das ações do Estado está lastreada na capacidade de formular e implementar políticas públicas que atendam às demandas da sociedade e que possam, efetivamente, diminuir as desigualdades sociais. Ao analisar os modelos de formulação e análise das políticas públicas, a participação das instituições democráticas, aspectos de gestão e cidadania do Estado e das políticas sociais, percebemos a

emergência em difundir ações acerca das práticas efetivas de políticas por meio da intervenção da sociedade civil.

Em linhas gerais, ensina-nos Bobbio (1998) que "a política é entendida como forma de atividade ou de práxis humana". Classicamente, política (politikós), deriva do grego pólis (cidade) que consiste em tudo o que diz respeito às coisas da cidade, ou seja, tudo aquilo que envolve o urbano, o público, o civil, e o social. (Rodrigues, 2006)

O primeiro filósofo a desenvolver um tratado sobre Política foi Aristóteles no século 4a.C. Nele, o autor refere-se à política como a arte ou ciência do Governo e apresenta uma tipologia sobre as diversas formas de governar a cidade. (Rodrigues, 2006) Nas sociedades contemporâneas, esse conceito adquire nova configuração e, aos poucos, a ideia de política, em contraponto ao termo que tinha como referência a pólis, diz respeito à atividade ou ao conjunto de atividades que, de alguma maneira, faz referência ao Estado. Como tal, o conceito de política está estreitamente vinculado ao de poder. (Rodrigues, 2006)

Nesse sentido, no contexto das políticas públicas, a Política é entendida como um conjunto de procedimentos que expressam relações de poder e que se orienta à resolução de conflitos no que se refere a bens públicos. Esclarece Schmitter (1984) que a política implica na possibilidade de resolvermos conflitos de uma forma pacífica.

Portanto, Política pública é o processo pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade. Quando decisões coletivas são tomadas, elas se convertem em algo a ser compartilhado, isto é, em uma política comum (Rodrigues, 2006). Desse modo, políticas públicas são resultantes da atividade política, e requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar os objetivos desejados e, por isso, envolvem mais de uma decisão política. Uma de suas características principais é que políticas públicas consitituem-se de decisões e ações que estão revestidas da autoridade soberana do poder público. (Rodrigues, 2006)

Entretanto, sua conceituação geral varia de acordo com o enfoque teórico adotado e o contexto político e social ao qual ele se aplica. Sjöblom (1984), ensina-nos que um estudo de políticas públicas não prescinde do estudo de um problema que seja entendido como coletivamente relevante. Para o autor, uma definição prática para "problema": a diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível. Um problema existe quando o status quo é

considerado inadequado e quando existe a expectativa do alcance de uma situação melhor. Desta forma, tomando esse entendimento, para um problema ser considerado "público", este deve ter implicações para uma quantidade ou qualidade notável de pessoas.

Um problema só se torna público quando os atores políticos o consideram um problema (situação inadequada) e público (relevante para a coletividade), (Sjöblom 1984) ex.: dificilmente a falta de oportunidade de emprego para uma única pessoa é considerada um problema público. Todavia, o desemprego de uma categoria profissional inteira pode ser considerado um problema público.

Pensando em políticas públicas como ação de governo, tem-se notícia de que em 1.950 nos Estados Unidos o estudo da ciência da política pública começa a surgir como "ciência". (Rodrigues, 2006) Ela surge inicialmente como base numa variedade de disciplinas, métodos e enfoques que buscam esclarecer por que determinadas políticas são implementadas e outras não.

Mas foi em 1.951 que surge a primeira obra ciência da política pública, organizada por Harold Lasswell e David Lerner. (Lerner & Lasswell, 1951) O grande marco desta obra é que os autores passam a relacionar as ciências da política pública com conteúdos e metodologias de pesquisa de outras disciplinas. Enfatizando a visão de que as políticas públicas devem ser explicadas com base em diversos enfoques, pois seu estudo tem caráter multidisciplinar.

Tudo começou em 1.936, quando Lerner e Lasswell introduz a expressão policy analysis (análise de política pública), como forma de conciliar conhecimento científico e acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. Assim, a busca de explicações e interpretações sobre como as políticas públicas são formatadas – o que o Governo faz ou deixa de fazer – é tarefa científica de pesquisadores e especialistas independentes de diversas áreas das ciências. (Rodrigues, 2006)

Herbert Simon, na obra Comportamento administrativo, em 1.947, elenca alguns problemas que os decisores enfrentam ao desenhar políticas, entre eles estão:

I. carência de informação precisa (no sentido coletivo, cívico e republicano).

II. tênue fronteira entre interesse público e privado (o chamado autointeresse).

Esses dois elementos, segundo Simon (1947), demonstram claramente que a racionalidade dos decisores é sempre limitada. Para concretizá-la é necessário construir um

conjunto de regras (administrativas) e incentivos (políticos) que maximizem a previsibilidade dos comportamentos e impeçam os decisores de praticarem políticas em benefício próprio. Para Simon (1947), o olhar sobre quem decide as políticas públicas suscita questões importantes e atuais, tais como os limites da informação e a carência de sentido coletivo, cívico e republicano dos decisores em sociedades sem tradição democrática.

Simon (1947), foi quem introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (policy makers), argumentando que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Para o autor, a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, autointeresse dos decisores, entre outros. Mas essa racionalidade pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios. (Simon, 1947)

Dentro do estudo da política pública, alguns modelos explicativos foram desenvolvidos para se entender melhor como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação que repercutirá na vida dos cidadãos. Para tanto, apenas serão abordados os principais:

Charles Lindblon e Cohen foi o primeiro autor a inserir o estudo das políticas públicas no universo da ciência norte-americana. Em 1.979 ao publicar um artigo sobre o tema, Lindblon e Cohen questiona a visão multidimensional da política pública com vistas a inserí-la no contexto das relações de poder, da burocracia, dos partidos políticos e grupos de interesse (Lindblon & Cohen, 1979). Em síntese, Lindblon e Cohen (1979) questionou a ênfase no racionalismo de Lerner e Lasswell bem como, Simon e propôs ainda a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório – o que não teria necessariamente um princípio ou final. Daí, por que as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise além das questões de racionalidade, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse, (Sousa, 2010)

Segundo Lindblon e Cohen (1979), as variáveis políticas transformam as decisões que são tomadas na área das políticas públicas num processo contínuo e permanente, sem começo e sem fim. Ao criticar o racionalismo proposto por Lerner e Lasswell bem como, Simon,

Lindblon e Cohen ainda chamam a atenção para a questão das ações imprevisíveis na política, ou o acaso, que sempre deve ser levado em conta (a ação incremental). A título de exemplo: um intenso evento chuvoso em determinada época do ano pode fazer com que uma política de asfaltamento seja implementada, porém tal aspecto não estava inicialmente previsto na decisão política inicial.

Diante disso, a ação de governo nunca parte do zero, ela deve ser tomada a partir de decisões que já foram tomadas no passado. (Lindblon & Cohen, 1979)

De acordo com o ensinamento do autor (Lindblon & Cohen, 1979), não se deve tomar decisões racionais e às vezes uma dose de radicalismo pode promover mudanças significativas na raiz do problema. Às vezes uma imprevisibilidade política (ou o acaso) pode servir para a implementação de uma excelente política pública. Em 1.979, com a edição de outra obra, Lindblon e Cohen retoma a visão da política pública como um processo incremental, observando que a eficácia das políticas depende da forma pela qual são implementadas, sem grandes rupturas ou modificações, mas com base em decisões as quais chama de "decisões marginais", ou seja, que estão à margem de todo esse processo incremental.

Por sua vez, Easton (1965), contribuiu ao definir a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo o autor, políticas públicas recebem inputs dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos. (Sousa, 2010)

Robert Dahl, em 1.958 realiza um estudo no qual defende que as decisões sobre determinados problemas abrangendo ações de políticas públicas devem ser resolvidos por "grupos de interesse", introduzindo uma visão pluralista sobre o poder decisório das políticas públicas (Dahl, 1958). Para o autor (1958), o Estado na sua essência não deve ser manifestação de uma única fonte de autoridade, mas deve ser visto como uma multiplicidade de manifestações que advém da sociedade organizada.

Em seu estudo, Dahl (1958) destaca o pensamento de Norberto Bobbio, segundo o qual o pluralismo: "propõe como modelo a sociedade composta por vários grupos ou centros do poder", "aos quais é atribuída a função de limitar, controlar e contrastar o centro de poder dominante (Estado)". Esses grupos de interesse, podem ser representados por diversas forças de interesses, tais como: organizações comerciais, sindicatos, partidos políticos, meios de comunicação, grupos étnicos, grupos religiosos, movimentos sociais, entre outros.

Dahl (1958), desvia seu olhar da elite para a sociedade civil organizada, observando um ambiente democrático favorável à participação de grupos organizados que tendem a contribuir e formular as ações de governo. Para o autor (1958), a política pública não é o retrato da racionalidade e da influência do poder eletista, mas a capacidade da sociedade civil de influenciar ações de governo.

Aprimorando o que Simon (1947) e Dahl (1958) estudaram, Peter Bachrach e Morton Baratz, em 1.962 desenvolveram um modelo intitulado "duas faces do poder", ressaltando as influências do poder eletista e poder democrático nas decisões governamentais.

Lindblon e Cohen (1979), levantam dúvidas sobre o fato do processo decisório ser realmente tão democrático, amplo e aberto, como propostos por Dahl (1958) e Simon (1947). Na obra as duas faces do poder, os autores propõem um olhar sobre a forma pela qual as decisões são tomadas e, de outro lado, um olhar sobre o poder que o governo tem de prevenir uma tomada de decisão.

Portanto, agora, a questão não é mais sobre o poder eletista e o poder democrático, mas a capacidade que o governo tem de prevenir a tomada de decisões, contrapondo ainda o que diz Lindblon e Cohen (1979), sobre a necessidade de inclusão das decisões em uma "agenda governamental".

Diante disso, as políticas públicas devem ser estudadas tanto na perspectiva da ação governamental (o que o governo faz), quanto da inação governamental (o que o governo não faz) diante de algum problema. Segundo Bachrach e Baratz (1962), quando o governo escolhe fazer algo perante algum problema, a política pública adquire uma característica positiva, caso contrário, o governo escolhe não fazer algo perante algum problema, a política pública adquire uma característica negativa. A título de exemplo: o governo resolve implementar medidas para conter a inflação, a política pública assume uma característica positiva.

Theodore Lowi (1964), em sua obra apresenta uma tipologia sobre as políticas públicas. Para o autor, "as políticas públicas determinam a política", ampliando o estudo realizado por Dahl em 1958.

Lowi (1964), desenvolve uma metodologia em que as políticas públicas são formadas por "arenas de poder". Essas arenas são: distributiva, redistributiva e regulatória.

ARENA DISTRIBUTIVA: as decisões tomadas não levam em conta que os recursos destinados à sua implementação são limitados. Segundo Lowi (1964), tais decisões podem ser

desagregadas indefinidamente e não enfrentam confronto, pois tem impactos individualizados e de curto prazo. Nesse aspecto, o poder eletista faz parte das questões decisórias.

ARENA REGULATÓRIA: as decisões definem a fronteira entre quem ganha e quem perde. Segundo Lowi (1964), elas envolvem burocracia, grupos de interesse e grupos políticos, cujas decisões são mais próximas e visíveis ao público. Nesse aspecto, elas aproximam-se da lei (p. ex: regulação de determinados setores aviação, telecomunicações, águas, entre outros).

ARENA REDISTRIBUTIVA: as categorias afetadas por essas políticas são muito mais amplas, aproximando-se das classes sociais (elite e proletariado). Segundo Lowi (1964), essas categorias vêm sempre aos pares e dos dois lados, pois dizem respeito aos lugares que os diversos atores ocupam, inclusive nos diversos níveis sociais. Em razão dessa divergência social, as decisões sempre podem ser conflituosas. A título de exemplo, os programas sociais de redistribuição de renda como Bolsa Família, contribuem significativamente para a redução da desigualdade socioeconômica.

De acordo com Randall (1995), as políticas públicas são concebidas como um processo composto por um conjunto de atividades (etapas ou estágios) que visam atender às demandas e interesses da sociedade. Essas atividades constituem-se em sistemas complexos de decisões e ações, tomadas por autoridade legítima (governo) de acordo com a lei. Entre essas atividades estão: a preparação da decisão política, agenda, formulação, implementação, monitoramento e avaliação.

Importante lembrar que política pública difere de programas de governo (ou programas eleitoreiros). Esses podem vir a se tornar uma política pública. Política pública é algo mais que programa de governo, elas são idealizadas e concretizadas a médio, longo e longuíssimo prazo, em áreas bem definidas, independente da alternância de poder. Por sua vez, programa de governo pode se tornar uma política pública. Independente do partido político que venha a assumir o governo, a política pública transcende esses limites, pois elas buscam o bem comum, delineados em determinadas áreas e a médio e longos prazos, independentemente de quais partidos políticos que venham a assumir o governo.

Essa prática é muito comum na Europa (principalmente na Inglaterra), onde os governantes e candidatos, futuros governantes se reúnem para formalizar as políticas públicas em determinadas áreas, a curto, médio e longo prazo. Nesse sentido, Evans, Rueschmeyer e Skocpol, (1985).

O governo decide enfrentar um determinado problema e buscar algum tipo de solução (ou conforto) para uma situação que produz privação, necessidade ou não satisfação. (Bullock; Anderson; Brady, 1985) Entretanto, sempre haverá competição sobre a definição do problema e sobre quais diferentes grupos (ou diferentes visões) devem ser mobilizados para que as ações do governo sejam implementadas.

Todo esse processo passa pela elaboração da questão pública, preparação da decisão política, resultando na tomada de decisões. Neste sentido, indagações pontuais surgem e devem ser refletidas, dentre elas a primeira, o problema existe? o governo deve se envolver nesse problema? de que maneira? há mobilização suficiente (em termos de capital social, econômico e político) para incluir o problema na agenda de governo?

A formação da agenda passa por algumas fases o problema sobre o qual o governo decidiu agir torna-se uma questão política, adquire um status de problema público. Nesta fase, as decisões sobre esse problema resultarão no desenho de políticas ou programas que deverão ser implementados. (Rodrigues, 2010)

Todo esse processo passa pela formulação de problemas; resulta no apontamento de soluções; envolve os participantes; abrange escolhas e alternativas de implementação. Da combinação desses elementos, abre-se uma janela de oportunidades para a ação governamental no sentido de formular-se a agenda pública. Indagações pontuais: Por que alguns problemas ganham espaço na agenda política do governo e outros não?

Nessa fase, a discussão passa a girar em torno do desenvolvimento de curso de ações aceitáveis e pertinentes para lidar com determinado problema público (Rodrigues, 2013). Por sua vez, o governo traduz a questão que entrou na agenda pública em política, definindo seus objetivos e marcos jurídico, administrativo e financeiro (Rodrigues, 2013). A seguir, passa pelo levantamento de um diagnóstico (análise e disseminação de informações sobre o problema), desenvolvimento de alternativas. É nesse momento que os diversos atores se mobilizam para a formação de coalizões (intra e extra-governamentais) de compromisso, negociação e decisão que preparam o ambiente econômico, político e técnico para fazer que a política saia do papel e funcione efetivamente, construindo uma consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar o problema.

Indagações pontuais: Onde serão extraídos os recursos para sua implementação?

Nesta fase, a implementação da política pública e sua aplicação passa pela máquina

burocrática do governo. (Rodrigues, 2013) Essa etapa envolve planejamento administrativo e de recursos humanos do processo político.

A importância de estudar a fase de implementação está na possibilidade de visualizar, por meio de instrumentos analíticos mais estruturados, os obstáculos e as falhas que costumam ocorrer nesta fase do processo nas diversas áreas de política pública (saúde, educação, habitação, saneamento, políticas de gestão etc.). Mais ainda, estudar a fase de implementação também significa visualizar erros anteriores à tomada de decisão, a fim de detectar problemas mal formulados, objetivos mal traçados, otimismos exagerados. (Secchi, 1984)

Indagações pontuais: Existem tempo e recursos (materiais e humanos) suficientes para colocar essas ações em prática? A relação causa-efeito/meios-fins é adequada? Os objetivos da política/programa estão claros? Há comunicação e coordenação perfeitas?

Nessa fase, há necessidade de se realizar uma avaliação pontual (monitoramento) das ações de governo referentes ao impacto da implementação. (Rodrigues, 2013) Durante esta etapa abre-se a possibilidade de corrigir os rumos da implementação, não só para que o desempenho das ações seja maximizado, mas também para que estas levem em conta se a relação meios-fins estão adequadas e se as metas previamente propostas têm efetividade.

Nessa fase, os resultados da política/programa concentram-se nos efeitos gerados, além de oferecer subsídios que possibilitem perceber em que medida as metas foram, de fato, atingidas (ou não) e de orientar a tomada de decisões sobre o futuro dessas ações. (Rodrigues, 2013) A avaliação consiste numa análise concreta e profunda dos efeitos produzidos pelas políticas públicas e as ações governamentais.

2.11 Políticas públicas: modelos

Segundo Souza (2010), das várias definições e modelos sobre políticas públicas, pode-se sintetizar seus elementos principais:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.

- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais,

já que os informais são também importantes.

- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.

- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.

- A política pública embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; a política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (Souza, 2010, P. 17)

Questões abrangendo o tema políticas públicas implicam no processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma "autonomia relativa do Estado", o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas. (Evans, Rueschmeyer & Skocpol, 1985)

A relação causa – efeito – correção do problema também se perfaz como sendo uma política pública, pois exigem uma participação ativa da sociedade. Assim é que determinados temas ocupam um espaço respeitável entre as grandes preocupações contemporâneas, desenhando uma radiografia da sociedade. Pode-se então resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)". (Souza, 2010)

Ao longo do presente estudo, verificou-se que o principal atributo da política pública é a resolução pacífica de conflitos – o que nas sociedades modernas e democráticas implica tarefa de grande complexidade. Tal exercício envolve avanços e retrocessos na busca das soluções possíveis. Essa dinâmica, além de complexa, é diversa no tempo e no espaço, tendo em vista a necessidade de acomodar os interesses associados, às diferenças e particularidades do território e de seus grupos sociais. Em breve síntese, as políticas públicas resultam da atividade política, envolvem mais de uma decisão política e requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar objetivos desejados.

Constituem ainda, em um conjunto articulado de ações, decisões e incentivos que buscam alterar uma realidade em resposta a demandas e interesses envolvidos, por meio de ações oriundas da sociedade civil. São ações desencadeadas por atores que lidam com algum problema público e são desenvolvidas por instituições públicas governamentais pelo processo político. Além disso, são instituições que estejam a serviço do interesse público e submetido ao

controle democrático. São ações de governo revestidas da autoridade soberana do poder público.

Após delineadas (desenhadas) desdobram-se em planos, programas, projetos, metas ou estratégias de ação, ficando submetidas a constantes sistemas de avaliação e controle.

A partir desse trabalho inicial, outras abordagens poderão ser feitas, considerando-se a base conceitual e o conhecimento da doutrina clássica das políticas públicas.

2.12 Políticas públicas: tecnologias assistivas e acessibilidade no ensino superior

Relacionar questões complexas, acerca das Tecnologias Assistivas como possibilidade de Acessibilidade, intervenção e desenvolvimento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino superior devem ser objetivos também das políticas públicas e ações realizadas pela sociedade civil. Desvendar aspectos ainda obscuros no que concerne à intervenções, processos de ensino-aprendizagem, dentre outras questões concernentes aos processos de desenvolvimento destas pessoas, por meio da investigação de indícios que nos levem a pistas acerca de tantas questões levantadas em torno do tema faz-se necessário para que possamos almejar boas práticas e possíveis mudanças no cenário social.

Com base na Constituição da República Federativa do Brasil/1988, especialmente no inciso IV, do artigo 208, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, bem como, em orientações descritas nos arts. 205, 206 e 208 da Constituição Federal , na NBR 9050 (ABNT, 2004), na Lei N° 10.098, nos Decretos N° 5.296, N° 6.949, N° 7.611 e na Portaria N° 3.284, a utilização das Tecnologias Assistivas para promoção de Acessibilidade via Núcleos de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade, objetiva:

> I Propiciar condições efetivas de ensino-aprendizagem aos educandos matriculados nas instituições educacionais, via adaptação de materiais ligados a tecnologia assistiva, adaptação curricular segundo as necessidades singulares destes.
>
> II. Proporcionar assessoria aos educadores envolvidos nos processos educacionais destes alunos, no que concerne a orientações acerca das

> adaptações de pequeno e grande porte a serem realizadas para com os educandos com deficiências sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.
>
> III. Promover condições para que o corpo docente das instituições tenha auxílio nos processos de adaptações curriculares e aplicações de conteúdos para o público descrito neste documento.
>
> IV. Acompanhar os processos de inclusão nas instituições, visando manter qualidade nas inclusões realizadas no corpo de colaboradores bem como no corpo discente.
>
> V. Promover ações de formação continuada aos colaboradores e docentes lotados nas instituições.
>
> VI. Desenvolver ações ligadas a acessibilidade e tecnologias assistivas junto aos departamentos institucionais.

Destacamos neste sentido, que, neste documento, consideram-se ajudas técnicas os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade. A definição de ajudas técnicas está conceituada no Decreto número 3298 de 20 de dezembro de 1999, em seu artigo 19, parágrafo único.

Essa definição, no âmbito pedagógico, relaciona-se com a ajuda que pode ser proporcionada a alunos e professores e está contemplada no Parecer CNE/CEB número 17/2001:

> "[...] Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo".

O Parecer CNE/CEB 17/2001 deixa claro que "cabe a todos", principalmente aos setores de pesquisa e às universidades, o desenvolvimento de estudos na busca de melhores recursos para auxiliar/ampliar a capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, de se locomover e de participar de maneira, cada vez mais autônoma,

do meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo assim, de maneira plena, a sua cidadania.

Atendendo assim as orientações do Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade (MEC, 2016), que prevê:

> "Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; X - adoção de

> práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas". (MEC, 2016)

Neste sentido, o documento direciona passo a passo, cada requisito legal a ser cumprido pelas instituições de ensino superior, conforme descrito a seguir:

Em 2000, foi sancionada a Lei nº 10.098, que estabelece normas gerais e critérios para a promoção de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, tendo sido regulamentada pelo Decreto Nº 5.296. Cumprimento, por parte da IES, da legislação que prevê a Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei N° 12.764. Na seção 4 da NBR 9050 (ABNT, 2004), determina-se que a IES cumpra as dimensões referenciais para deslocamento de pessoas a pé e as em mobilidade reduzida, considerando as diferentes necessidades. Em seguida, a norma regulamenta que deve-se verificar o emprego das diferentes formas de comunicação/sinalização (visual, tátil e sonora) para atendimento à diversas necessidade de seu público.

A acessibilidade arquitetônica deve ser garantida em pelo menos um dos acessos ao

interior da edificação, conforme pressuposto no Capítulo IV, Lei nº 10.098, estando isenta de obstáculos e barreiras arquitetônicas que impeçam ou dificultem a acessibilidade a pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida. As acessibilidades nas comunicações, pedagógicas e atitudinal são regulamentadas pela Lei nº 10.098, pelos Decretos nº 5.296 e nº 7611 e pela Portaria 3284. Além da remoção das barreiras arquitetônicas, a IES deve promover a remoção das barreiras nas comunicações, subtraindo qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa.

Para tanto, faz-se necessário que a IES possua um regimento interno no qual esteja previsto o tratamento a ser oferecido a este público, abordando, ainda, as sanções pelo descumprimento das normas, como estratégia de coibir e reprimir qualquer ato discriminatório.

O atendimento educacional especializado oferecido de forma institucionalizada, por meio de um núcleo de acessibilidade e/ou sala de recursos multifuncionais é determinado pelo Decreto 7611. A Portaria 3284 considera, ainda, a possibilidade de a IES apresentar "compromisso formal de, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno com deficiência visual conclua o curso: a) manter sala de apoio equipada; b) adotar plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e fitas sonoras para uso didático". O mesmo tratamento normativo é dispensado à temática relativa ao atendimento a aluno com deficiência auditiva, para quem, caso haja solicitação, devem ser oferecidos: a) intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas; b) flexibilidade na correção das provas escritas; c) estímulo ao aprendizado da língua portuguesa; d) oferta, aos professores, de literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno com deficiência auditiva.

Quanto ao estudante com Transtorno do Espectro Autista, deve-se verificar se a IES atende aos princípios da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, aceitando a matrícula deste aluno, bem como incentiva a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, a pais e responsáveis, e/ou estimula a pesquisa científica relativa ao tema. O artigo 7º da Lei n. 12.764 prevê punição a gestor escolar ou autoridade competente em caso de recusa de matrícula de aluno com transtorno do espectro autista".

Considerando as necessidades de organização dos sistemas apresentados acerca de

questões concernentes a acessibilidade e tecnologias assistivas, a utilização destes procedimentos, objetivam propiciar durante as ações nos âmbitos de escolarização, os processos de ensino-aprendizagem e êxito em todos os procedimentos desenvolvidos nas instituições, considerando os aspectos relacionados a estas questões a proposta dos Núcleos de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade, tende a auxiliar ainda mais no cumprimento da missão institucional para com as comunidades educacionais internas e externas.

O ensino superior enfrenta cada vez com maior frequência a complexidade acerca dos processos de promoção de ensino-aprendizagem para as pessoas com deficiências. Essas questões estão sendo na atualidade alvo de debates, estudos e conferências a níveis mundiais.

> "Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão". (MEC, 2016, p.17)

No Brasil, a questão do movimento de democratização ao acesso e permanência das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades para o ensino superior, incita cada vez mais as pessoas descritas anteriormente à procura pelos cursos de graduações. Contudo, via de regra, as instituições de ensino superior, estão preparadas para as adequações e organizações coerentes a esta demanda. Assim sendo, ações coerentes com as políticas inclusivas, bem como com os princípios garantidos legalmente, suscitam medidas adequadas para promoção destas questões.

A democratização de oportunidades, traz consigo, inúmeros questionamentos e necessidades constantes de estudos e reflexões para efetivação organizada dos processos de inclusão no ensino superior. Ações ligadas a políticas públicas, norteiam conceitos e propostas a favor das questões de inclusão no ensino superior, porém, sabemos que estas direções necessitam de aplicabilidade singular, segundo as necessidades de cada estruturação institucional.

> "Dessa forma, as instituições de ensino superior precisam promover ações de acessibilidade e permanência para todos que nela ingressam. A universidade precisa se preparar para garantir o direito de todos ao acesso à educação, sendo necessário o desenvolvimento de políticas institucionais e ações que favoreçam o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, para que a inclusão não se detenha apenas ao discurso, mas que se possa visualizar práticas efetivas de inclusão, pois a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica ou na universidade não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência". (Miranda, 2014, p.198)

As Tecnologias Assistivas, são na atualidade o mecanismo de maior promoção de Acessibilidade para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nos processos de escolarização, independentemente dos níveis em que estes desejem cursar. No ensino superior, a modalidade é tão necessária quanto a qualquer etapa da educação básica, pois é a responsável por assistir as necessidades dos sujeitos nesta etapa educacional.

> "Tecnologias assistivas refere-se a qualquer item, equipamento, produto ou sistema que ajude no desenvolvimento do conhecimento de pessoas com limitações físicas, sensoriais, motoras, entre outras dificuldades, disfunções ou restrições que venham a ter deficiência ou incapacidade. Tratam-se de meios e alternativas que possibilitam às pessoas com deficiência resolverem as dificuldades sem perderem o desempenho nas atividades, tanto na vida diária, como locomoção, aprendizagem, comunicação, quanto na vida escolar e no trabalho, com vasta variedade de recursos, equipamentos, ferramentas, acessórios, dispositivos, utensílios, artefatos, técnicas, serviços e adaptações, para gerar segurança, independência e autonomia para essas pessoas, podendo ser crianças, jovens, adultos e idosos que irão utilizar as TAs". (CAT, 2009)

Considerando as questões levantadas neste documento, é possível afirmar que, a necessidade emergente das instituições de ensino superior, criarem mecanismos para efetivação dos processos de inclusão, bem como, da promoção do Atendimento Educacional Especializado

nos cursos de graduação e pós-graduação é incontestável e urgente.

Para tais questões, segundo os estudos e pesquisas desenvolvidos nos últimos anos, bem como, para as garantias legais, a melhor solução para as Universidades ao que tudo indica, está na implantação dos Núcleos de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade, que reúnem o objetivo da promoção do ensino, pesquisa e extensão via adaptações de materiais, produção cientifica e orientações acerca das formas de conduzir e promover inclusão.

... Vamos celebrar nosso governo / E nosso estado que não é nação /... Celebrar nossa desunião /... Toda a hipocrisia, e toda afetação / Todo roubo, toda indiferença / Vamos celebrar epidemias / É a festa da torcida campeã / Vamos celebrar a fome / Não ter a quem ouvir / Não se ter a quem amar / Vamos alimentar o que é maldade / Vamos machucar um coração / Vamos celebrar nossa bandeira / Nosso passado de absurdos gloriosos / Tudo que é gratuito e feio / Tudo que normal / Vamos cantar juntos o hino nacional / A lágrima é verdadeira / Vamos celebrar nossa saudade / E comemorar a nossa solidão / Vamos festejar a inveja / A intolerância e a incompreensão / Vamos celebrar a violência / E esquecer a nossa gente / Que trabalhou honestamente a vida inteira / E agora não tem mais direito a nada / Vamos celebrar a aberração / De toda a nossa falta de bom senso / Nosso descaso por educação / Vamos celebrar o horror de tudo isso / Com festa velório e caixão / Está tudo morto e enterrado agora já, / Aqui também podemos celebrar / A estupidez de quem cantou essa canção / Venha, meu coração está com pressa / Quando a esperança está dispersa / Só a verdade me liberta / Chega de maldade e ilusão / Venha, o amor tem sempre a porta aberta / E vem chegando a primavera / Nosso futuro recomeça / Venha que o que vem é perfeição. PERFEIÇÃO – LEGIÃO URBANA

Caminhando contra o vento / Sem lenço e sem documento / No sol de quase dezembro / Eu vou / O sol se reparte em crimes / Espaçonaves, guerrilhas / Em cardinales bonitas / Eu vou / Em caras de presidentes / Em grandes beijos de amor / Em dentes, pernas, bandeiras / Bomba e Brigitte Bardot / O sol nas bancas de revista / Me enche de alegria e preguiça / Quem lê tanta notícia / Eu vou / Por entre fotos e nomes / Os olhos cheios de cores / O peito cheio de amores vãos / Eu vou / Por que não, por que não / Ela pensa em casamento / E eu nunca mais fui à escola / Sem lenço e sem documento / Eu vou / Eu tomo uma Coca-Cola / Ela pensa em casamento / E uma canção me consola / Eu vou / Por entre fotos e nomes / Sem livros e sem fuzil / Sem fome, sem telefone / No coração do Brasil / Ela nem sabe até pensei / Em cantar na televisão / O sol é tão bonito / Eu vou / Sem lenço, sem documento / Nada no bolso ou nas mãos/ Eu quero seguir vivendo, amor / Eu vou / Por que não, por que não? /ALEGRIA, ALEGRIA - CAETANO VELOSO

CAPÍTULO 3

3. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ACESSIBILIDADE: NÚCLEOS E ASSISTÊNCIA

3.1 Tecnologia assistiva, acessibilidade e educação inclusiva: Conceituando

Atuar segundo a perspectiva da educação inclusiva está além de oferecer e garantir ensino de qualidade para todos os seus alunos, mas, sim em valorizar e respeitar a diversidade humana, bem como, gerenciar o processo de inclusão de forma democrática, tornando possível a permanência e a convivência dos alunos incluídos, assegurando-lhes acessibilidade em todas as dependências da instituição e rotinas educacionais do processo formativo.

Entende-se que todos têm direito aos direitos. Educação é um direito fundamental de todos, e, um sistema educacional inclusivo nada mais está fazendo do que cumprir esse direito.

> "A equidade é, pois, um caminho que não se pode percorrer só ao nível dos objetivos do acesso e do currículo; deve igualmente ser percorrida ao nível dos processos e dos valores que se vivem na educação". (Góes, 2002, p.82)

As ações governamentais, basicamente as políticas públicas e programas específicos, são essenciais e se caracterizam como meio disparador para uma mudança de atitude e forma de pensar e agir da população com relação aos deficientes de forma geral. Algumas propostas voltadas especificamente para a educação têm sido colocadas em prática no sentido de que todos os alunos, inclusive os com necessidades educacionais especiais, tenham igualdade de condições como qualquer outro aluno que esteja matriculado no sistema regular de ensino.

A formação educacional dos deficientes depende antes de qualquer coisa, da formação dos profissionais que atuam nas instituições de ensino e, da conscientização dos demais alunos. Não deve ser o professor o único responsável pelo acolhimento do aluno que necessita de atendimento diferenciado. O contexto é maior, ultrapassa as paredes da sala onde ele está, sai dos limites da instituição, enfim, faz parte do convívio em sociedade.

A legislação referente à educação inclusiva garante aos alunos com necessidades educacionais especiais um lugar entre os demais, considerados normais, nas salas de aulas regulares em todos os níveis de ensino.

No Brasil são válidos os princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca, documento internacional sobre políticas e práticas em educação especial. Esse documento apresenta propostas que sejam centradas nos educandos e que atendam suas necessidades, sejam elas quais forem. Em relação à estrutura de ação em educação especial, o documento diz que:

> "O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados". (Declaração de Salamanca, 1994, p. 3)

Nessa mesma linha de raciocínio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor desde 1996, assegura que alunos com necessidades educacionais especiais devem frequentar as salas de aulas regulares com todos os alunos tidos como normais. Pela lei, aos alunos que requerem atenção especial para seu pleno atendimento e desenvolvimento no processo de escolarização, estão assegurados organização específica para atender suas necessidades, currículos, métodos e recursos educativos apropriados. Além disso, está previsto professores com especialização adequada em nível superior ou médio no atendimento especializado e professores do ensino regular que sejam capacitados para que seja realizada a integração desses alunos nas classes comuns (LDB, 1996).

As leis sinalizam um caminho e estabelecem garantias de igualdade social para que todos os alunos, apesar da diversidade, necessidades e especificidades de cada um, estejam juntos e frequentando uma mesma sala de aula no sistema regular de ensino. A Lei Brasileira de Inclusão, LEI nº 13.146, publicada em 6 de julho de 2015, no seu Art. 27 diz:

> "A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem". (L13.146, 2015)

O processo de inclusão, ainda segundo a legislação, deve iniciar-se o mais cedo possível, na educação infantil, etapa em que são desenvolvidas as bases essenciais para a construção do conhecimento bem como do seu desenvolvimento global. Nesse período a criança será favorecida, pois, em contato com o lúdico, diferentes formas de comunicação, estímulos físicos e emocionais, serão mantidas diferentes relações "[...] sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança".

(L13.146, 2015)

A Lei Brasileira de Inclusão assegura os deveres do poder público perante o sistema educacional inclusivo, no art. 28, onde destaco itens I e II.

> "Art. 28. Incube ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena". (L13.146, 2015)

A instituição e da rede regular de ensino conta ainda com Decreto nº 7.611/2011, que garante serviços de apoio do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão escolar e orientações para a construção de um sistema educacional inclusivo com garantias para que o aluno deficiente tenha acesso e frequente a classe regular de forma adequada e condições de igualdade como os demais estudantes, como está explícito no art. 2:

> "A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". (D7.611, 2011)

Uma vez incluído, é de se esperar que esse aluno tenha sucesso e prossiga no processo de inclusão escolar nos níveis subsequentes de ensino, e quem sabe, chegar ao nível superior. Caso isso venha ocorrer, na educação superior a transversalidade da educação especial se efetiva por ações que promovam acesso, permanência e participação dos alunos. Tais ações requerem planejamento e organização de serviços e recursos que garantam acessibilidade arquitetônica e aos materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados desde os processos seletivos bem como no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. (L13.146, 2015)

Entre as metas do Plano Nacional de Educação, vale destacar a meta 4, que propõe:

> "Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado,

> preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados". (L13.146, 2015)

Do ponto de vista da legislação, pode-se dizer que o Brasil tem apresentado esforços positivos que garantem o acesso do aluno deficiente nas instituições regulares de ensino. Porém, entre a teoria e a prática, existe um abismo, uma dificuldade estrutural, constituída por diversas barreiras, de ordem arquitetônica, recursos humanos, financeiros, entre outras, que impedem a concretização da inclusão escolar.

Para isso, é fundamental o empenho e compromisso dos profissionais da educação não apenas com o caráter formativo científico do aluno, não basta adequação do espaço físico, recursos e materiais, é preciso acolhimento e compromisso com a função social da inclusão. Somente a persistência e o engajamento dos profissionais dos sistemas educacionais não serão suficientes para superar este abismo. A conscientização de todos os cidadãos para a aceitação da diferença e diversidade, respeito ao outro, por qualquer que seja sua deficiência, aliada à mudança atitudinal e ao abandono de práticas sociais discriminatórias é essencial para o sucesso e a efetivação do processo educacional inclusivo. Estou querendo dizer que a inclusão escolar ultrapassa o limite interior das instituições de ensino. Voltando a pensar no limite interno da instituição, somente será possível incluir na sua totalidade com investimentos contínuos em recursos que propiciem melhores condições de ensino e aprendizagem nas escolas e valorização dos profissionais envolvidos no processo educativo. Caso contrário, corre-se o risco de continuar existindo uma pseudoinclusão, um processo de expulsão encoberta que gera no outro, no diferente, o sentimento de incapacidade e não pertencimento. (Pimentel, 2012)

Obviamente que o processo de inclusão escolar somente terá sucesso quando o profissional docente tiver formação adequada para lidar com a complexidade que os diversos casos exigem. Essa formação vai muito além, do conhecimento teórico específico da sua disciplina ou da deficiência que o aluno tem. Deve incutir no seu pensamento a necessidade e a importância do acolhimento humano que esses alunos incluídos necessitam. "Consiste em sensibilizar esse futuro professor para a inclusão escolar e para o ensino para todos os alunos que por acaso ele encontre em seu percurso docente". (Pimentel, 2012)

A trajetória educacional é um caminho longo e sinuoso, e, para ser percorrido com êxito muitas barreiras e adversidades devem ser superadas, o que certamente só ocorrerá com

auxílio mediador adequado no ambiente escolar nos seus diferentes níveis e contextos.

O caminho para o docente que pretende atuar de forma consciente no sistema educacional inclusivo é aquele que primeiro acolhe com respeito, para depois, e somente depois, de conquistar a confiança do aluno, comece a exercer o seu papel de mediador na construção do conhecimento do aluno.

Uma forma de garantir o sucesso da inclusão escolar seria eliminar completamente todas as condições adversas de participação e situações desfavoráveis que impedem o acesso e a permanência do aluno deficiente na sala de aula regular. Infelizmente, em muitos casos o que se tem visto é uma inclusão precária, instável, que não propicia ensino adequado e de qualidade nos casos de alunos que requerem maior atenção devido às suas necessidades específicas. Não só leis serão suficientes, é preciso investimento em recursos, materiais, de infraestrutura nas unidades escolares e valorização dos profissionais da educação.

> "Sem este investimento é possível afirmar que acontecerá uma pseudoinclusão que atuará como um processo de expulsão encoberta, que em sua prática é muito mais perverso que a segregação, por promover uma violência simbólica, gerando no outro, no diferente o sentimento de incapacidade e de não pertencimento. Esta pseudoinclusão também afetará o trabalho e a saúde de profissionais docentes que, embora comprometidos com a educação, não sabem como agir diante da diferença". (Pimentel, 2012, p. 151)

Incluir o aluno deficiente na escola regular não será possível se for mantido um sistema clássico e tradicional, de homogeneização da turma, um único modo de ensinar e esperar que todos realizem as atividades e aprendam ao mesmo tempo é na verdade altamente excludente. Essa hipótese não existe. Considerar a diferença como uma característica humana, portanto de cada aluno, pressupõe uma escola que seja acolhedora, física, social e pedagogicamente.

É fundamental que se garanta para a pessoa com deficiência - sujeito principal da educação inclusiva, o acesso à acessibilidade:

> "Garantir 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". (L13.146, 2015)

É por meio da acessibilidade que os alunos terão acesso e permanência garantidos nos sistemas regulares de ensino, o que significa dizer que as escolas devem adequar-se a todos os alunos de modo a atender suas necessidades. Tornar o ambiente escolar acessível, "[...] preconiza a construção de acesso e a eliminação dos diversos tipos de barreiras, favorecendo a dignidade e o bem-estar daqueles que têm limitações ou moobilidade reduzida". (Prestes, 2014, p. 16)

Acessibilidade é um processo que exige transformar, o ambiente físico, administração, atitudes, comportamento e a organização das atividades humanas que diminuam os efeitos de uma deficiência. (Morejón, 2009) É comprometimento dos sistemas educacionais de ensino em promover educação de qualidade implementando propostas e práticas de ensino planejadas, sistemáticas e contínuas que permitam a participação dos seus alunos nas atividades e plena interação com a sala independentemente de suas características e limitações específicas e individuais.

Nestes termos, acessibilidade ocorre de diferentes formas e etapas no contexto escolar, do acesso físico ao conteúdo do currículo, o que significa que sua construção demanda tempo e organização para se implementar adequações necessárias que garantam o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à aprendizagem e ao conhecimento. (Aranha, 2004) A complexidade vai depender das condições e necessidades dos alunos matriculados, como deficiência física, visual, surdez, ou outra, bem como do nível da deficiência.

Além das dificuldades tradicionalmente encontradas no processo educacional, como a complexidade nas relações e a imprevisibilidade de resultados, o encontro com alunos deficientes gera desconforto, insegurança e medo no docente, basicamente por não sentir-se capacitado para lidar com o aluno e as suas dificuldades no âmbito escolar. "O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência". (Minetto, 2012, p. 17)

Garantir acessibilidade para todos os alunos no contesto escolar requer comprometimento e cooperação dos profissionais envolvidos, professores, gestores, demais funcionários, e claro, da comunidade estudantil. Acolher de forma que a inclusão se concretize vai muito além de deixar o aluno entrar na escola, na sala de aula, ele precisa fazer parte do processo, ser ativo e participativo no limite das suas habilidades e capacidades na medida em

que lhe são oferecidas oportunidades adequadas no processo de formação escolar.

A escola na perspectiva da educação inclusiva deve permitir e garantir educação de qualidade para todos. É neste contexto de diversidade cultural, diferenças e características individuais, únicas e pontuais de cada um dos seus estudantes, que a comunicação se caracteriza como fundamental no processo educacional.

Os apontamentos descritos aqui, intensionam elucidar o quanto a tecnologia assistiva pode contribuir nas práticas escolares, no processo de comunicação alternativa e aprendizagem do aluno em condição de inclusão escolar. O professor tem a tecnologia assistiva e a comunicação alternativa como suas aliadas diante do aluno deficiente, pois, "possibilitam a construção de recursos de acessibilidade nas suas diferentes dimensões: metodológica, instrumental, comunicacional, atitudinal e arquitetônica". (Prestes, 2014, p. 146)

A sociedade sempre esteve em constante transformação ao longo da história da humanidade, porém, mais que nunca, nesses anos iniciais do século XXI, vive eufórica com as possibilidades e recursos tecnológicos que transformam completamente os processos de comunicação, presenciais ou não.

O espaço escolar é, por tradição, um local onde os seres humanos se comunicam e se relacionam originalmente para transmitir o conhecimento acumulado ao longo da história. Hoje, não apenas isso importa, é preciso ir além, formar pessoas de forma integral para o exercício da cidadania, conhecendo direitos e deveres, seus e dos outros, na expectativa de uma sociedade democraticamente organizada, justa, e muito importante, humana.

A inclusão escolar de alguma forma representa a possibilidade de deixar todos os cidadãos em condições de igualdade numa sociedade que, apesar de significativos avanços sociais e direitos garantidos, continua sendo altamente excludente e seletiva. O problema todo está em como a instituição, o seu corpo docente e demais envolvidos no contexto escolar promoverão aos seus alunos as mesmas oportunidades e condições para o aprendizado de todos os alunos, incluindo os que requerem atendimento diferenciado devido à alguma deficiência e característica particular. Os recursos de tecnologia assistiva são essenciais neste processo, pois, possibilitam aos seus usuários ampliar habilidades e promover certa independência dentro e fora do ambiente educacional. De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas,

> "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias,

> práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". (CAT, 2009, p. 26)

É importante notar que o conceito aqui adotado para definir tecnologia assistiva é bastante amplo e possui característica interdisciplinar, sugerindo que para sua produção e utilização existe a possibilidade de colaboração entre profissionais de diversas áreas do conhecimento. O texto produzido pelo Comitê de Ajudas Técnicas enfatiza ainda os termos recursos e serviços.

> "O termo recurso significa todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizada para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. [...] O termo serviço de Tecnologia Assistiva significa qualquer serviço que diretamente assiste à pessoa com deficiência, visando que ela conheça, escolha, compre e utilize um recurso ou mais recursos específicos." (CAT, 2017, p. 43)

No ambiente escolar, os recursos são os dispositivos que irão permitir que o aluno desenvolva suas tarefas em condições de igualdade com os demais da classe. Os serviços serão as ações que os profissionais da educação, ou não, farão para desenvolver, indicar e orientar o uso do equipamento pelo aluno para eliminar possíveis barreiras que o impedem de atuar de forma produtiva no contexto educacional.

O desafio que se apresenta ao professor da sala de aula regular ao se deparar com o aluno deficiente é encontrar formas de interagir e auxiliá-lo para que ele próprio se utilize das suas potencialidades, participe e tenha controle de suas ações no processo de aprendizagem. A tecnologia assistiva tem como objetivo favorecer os alunos deficientes nas diversas atividades escolares que fazem parte dos objetivos educacionais". (Galvão Filho & Miranda, 2012)

O docente que atua em uma escola contemporânea, acessível a todas as pessoas, deve estar ciente de que encontrará além da diversidade cultural naturalmente existente nos alunos, diferenças individuais muito peculiares, de ordem física, sensorial e cognitiva.

É neste sentido que o professor deve apropriar-se e investir nas múltiplas possibilidades oferecidas pela tecnologia assistiva e entender que ela não só favorece o aluno,

mas, propicia a ele planejar e diversificar sua prática e conseguir estabelecer uma melhor interação com o aluno, tornando-o participativo no acesso ao currículo e na construção do conhecimento. Ao fazer uso da tecnologia assitiva abre-se uma nova perspectiva para a aprendizagem, basicamente promovendo acessibilidade.

> "É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades. [...] É prover meios para que o aluno possa desfiar-se a experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e cole¬tivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator". (Bersch, 2006, p. 89)

É importante ressaltar que o uso da tecnologia assistiva por si só não garante nenhum resultado positivo. Em primeiro lugar é essencial que o profissional que pretende utilizar recursos dessa natureza conheça o produto, saiba como funciona e quais são suas finalidades, para que serve. Na atual conjuntura, é imprescindível que os cursos de pedagogias e licenciaturas em geral, ofereçam um "[...] novo currículo que prepare os docentes para uma concepção de educação inclusiva emancipadora, para familiarização, apropriação e uso da tecnologia assistiva. (Cortelazzo, 2012, p. 111) Entretanto, ter formação adequada e conhecimento sobre produtos existentes é essencial, porém, não suficiente para que o professor utilize tecnologia assistiva na sala de aula. Vale lembrar, que existe uma infinidade de produtos à disposição no mercado, e, em constante evolução, tornando praticamente impossível que se conheça ou tenha domínio sobre o uso e suas finalidades. Neste sentido, o Comitê de Ajudas Técnicas, após pesquisa realizada, apresentou duas ações das políticas públicas para o melhor atendimento de alunos deficientes: "1) a necessidade urgente de aquisição de recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva; 2) aliado a isso, a necessidade de capacitação para uso desses recursos e equipamentos". (CAT, 2009, p. 56)

Porém, ao se deparar com casos de inclusão escolar é importante que se faça algumas perguntas básicas iniciais quando se pretende fazer uso e identificar a tecnologia assistiva adequada: Quem é o aluno? Quais são as barreiras que limitam sua aprendizagem? Que recursos a escola tem para minimizar as barreiras? Que novos recursos podem ser construídos que vão facilitar a aprendizagem?. (Prestes, 2014) Uma boa proposta é que o professor dedique algum tempo para reconhecer quem é aquele aluno com deficiência, não olhar apenas para a sua deficiência, mas, tentar verificar quais são suas potencialidades, habilidades, especificidades,

para então, começar propor ações interventivas que o auxiliarão no processo de ensino e aprendizagem. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. (Freire, 1974, p. 78)

Agir precipitadamente pode não trazer solução e, além disso, deixar de acreditar que é possível sim, caminhar ao lado do aluno no percurso escolar inclusivo.

> “É importante ressaltar que as decisões sobre a Tecnologia Assistiva e os recursos de acessibilidade a serem utilizados devem partir de um estudo pormenorizado e individual, com cada pessoa com deficiência. Deve começar com uma análise detalhada e escuta aprofundada de suas necessidades, para, a partir daí, ir optando pelos recursos que melhor respondam a essas necessidades”. (Galvão Filho, 2009, p. 201)

Não se pode esquecer que o processo de inclusão escolar é longo e contínuo, e que um mesmo aluno encontrará diferentes dificuldades e barreiras nos diversos níveis de ensino que frequentar. O que for útil em determinado momento pode não ter utilidade em outro, devendo ser substituído ou readaptado para a nova realidade. Ou seja, há casos em que as “[...] necessidades de uso da tecnologia assistiva se modificam, seja pelas características individuais do aluno ou as particularidades do conteúdo escolar, sendo idealizada a intervenção permanente para atender estas demandas”. (Rocha, 2013, p. 165)

Evidencia-se que a formação do docente é um ponto importante a ser discutido sobre o uso da tecnologia assistiva no ambiente escolar como garantia de efetivar a inclusão. “É fato que as ideias inclusivas têm sido a alavanca para reflexões por parte de todos os envolvidos com a educação, uma vez que vêm exigindo reformulações e impulsionando a formação continuada”. (Minetto, 2012, p. 18) A maioria dos professores que hoje atuam nas salas de aula regular não receberam nenhuma orientação de como lidar com alunos deficientes, formas de organizar atividades de acordo com as especificidades dos discentes, o que significa que a formação continuada é a única possibilidade para que consigam fazer uma educação inclusiva de qualidade. Mesmo nos casos de professores que recentemente concluíram sua formação inicial nas diversas áreas de conhecimento, ainda é bastante precário o conhecimento sobre a esducação inclusiva e as práticas adequadas para as diversas e bastante específicas deficiências dos alunos.

> "Em particular aos professores de alunos com necessidades educacionais especiais, a formação contínua tem se mostrado como lócus prioritário para a identificação e reflexão sobre as principais demandas e novas formas de intervenção pedagógica". (Menezes, 2008, p. 85)

Evidentemente que esse compromisso com a formação e qualidade acadêmica requer valorização e reconhecimento profissional.

Outro ponto interessante a ser tratado no tocante ao uso da tecnologia assistiva no sistema educacional é a possibilidade do trabalho colaborativo. O docente da sala de aula regular na maioria das vezes se sente solitário, angustiado com a situação que para ele é difícil de enfrentar na rotina de trabalho bastante complexa. Porém, ele pode em momento oportuno trocar informações e se aconselhar com outros docentes da unidade escolar, gestores e inclusive familiares do aluno, no sentido de coletar informações para melhor compreender e saiber como lidar com o caso de inclusão que o aflige. Casos mais complexos não podem recair somente sob a reponsabilidade do docente. Existe a possibilidade de dividir tarefas, isto é, trabalhar em conjunto com profissionais de diferentes áreas e oferecer estratégias para uso da tecnologia assistiva de modo a promover e ampliar a participação dos alunos nas atividades escolares. (Rocha, 2013)

Uma colaboração importante, em casos mais específicos, é a do professor do antendimento educacional especializado, que poderá auxiliar com orientações mais específicas e relevantes para o proceso de inclusão de alunos nas salas regulares.

> "É atribuição do professor do AEE reconhecer as necessidades de recursos pedagógicos e de recursos de Tecnologia Assistiva que serão necessários à participação de seu aluno nos desafios de aprendizagem que acontecem no dia a dia da escola comum. Identificando o recurso de TA apropriado o professor encaminhará a sua aquisição e trabalhará junto com seu aluno capacitando-o no uso da tecnologia". (Bersch, 2017, p. 18)

Neste trabalho colaborativo o professor do Atendimento Educacional Especializado age como mediador da aprendizagem do aluno e responsável por orientar o professor da sala comum e a família para a utilização dos recursos de tecnologia assistiva para desenvolver as habilidades dos alunos. (Hummel, 2012)

Outra possibilidade é contar com apoio de profissionais da saúde. Estes sem dúvida

ajudarão a entender melhor os casos clínicos dos alunos e quais são suas principais limitações e a melhor forma de interação para superá-las. A parceria entre os profissionais da saúde e da educação causa mudanças nas atitudes dos professores, propicia condições favoráveis à inclusão e a tecnologia assistiva aproxima professores e alunos garantindo comunicação e independência nas tarefas escolares. (Pelosi, 2008)

Entretanto, qualquer que seja o trabalho colaborativo com a intenção de melhorar a utilização de recursos da tecnologia assistiva no ambiente escolar, só será possível se houver a disponibilização desses recursos e material didático apropriado à promoção do ensino e da aprendizagem, e, assegurando em todo o contexto escolar a acessibilidade para esses estudantes.

Apesar de toda contribuição que a tecnologia assistiva oferece para a inclusão escolar, nada ocorre sem a aceitação e o compromisso do professor, em primeiro lugar com o próprio aluno, e depois, é preciso disposição para colocar em prática ações necessárias para envolver o seu educando nas atividades que tenham como objetivo a aprendizagem. Isso exige que o docente esteja preparado não apenas para ser o mediador do processo de ensino, mas, esteja aberto à necessidade de mudanças, tanto atitudinais como nas suas práticas pedagógicas. Além disso, deve reconhecer que ele próprio precisa antes aprender, tanto quanto tem que ensinar.

Para que a tecnologia assistiva possa contribuir no processo de inclusão escolar, proporcionando aos alunos deficientes as mesmas oportunidades dadas aos demais alunos, é necessário que seu uso esteja previsto e articulado com o projeto político-pedagógico da escola. Neste caso, a responsabilidade recai sobre o professor, à direção, à coordenação pedagógica e demais funcionários, todos estão diretamente envolvidos numa equipe que precisa se mobilizar e trabalhar de forma cooperativa com base na realidade escolar.

No ambiente da escola regular a escolha dos recursos de tecnologia assistiva é basicamente centrada no aluno e nas suas necessidades. Há casos em que esses recursos ou adaptações podem ser construídos de forma artesanais pelos professores e fazem a diferença para que alunos com deficiência possam ou não estudar, e junto com colegas aprender e desenvolver-se. (Galvão Filho, 2012) Porém, não se pode esquecer que o seu uso na sala de aula tem por finalidade auxiliar aluno no aprendizado e professor no ato de ensinar. A dificuldade dessa tarefa se repete em cada caso, pois, mesmo que dois alunos tenham a mesma deficiência suas necessidades podem ser únicas ou bastante específicas, individualmente falando. Na tentativa de facilitar o processo de escolha e desenvolvimento desses recursos,

alguns procedimentos podem auxiliar a encontrar algo que atenda as necessidades do aluno no contexto escolar.

> "1 Entender a situação que envolve o estudante: Escutar seus desejos. Identificar características físicas/psicomotoras. Observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar. Reconhecer o contexto social. 2 Gerar idéias: Conversar com usuários (estudante/família/colegas). Buscar soluções existentes (família/catálogo). Pesquisar materiais que podem ser utilizados. Pesquisar alternativas para confecção do objeto. 3 Escolher a alternativa viável: Considerar as necessidades a serem atendidas (questões do educador/aluno). Considerar a disponibilidade de recursos materiais para a construção do objeto – materiais, processo para confecção, custos. 4 Representar a idéia: (por meio de desenhos, modelos, ilustrações.). Definir materiais. Definir as dimensões do objeto – formas, medidas, peso, textura, cor, etc. 5 Construir o objeto para experimentação: Experimentar na situação real de uso. 6 Avaliar o uso do objeto: Considerar se atendeu o desejo da pessoa no contexto determinado. Verificar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador. 7 Acompanhar o uso: Verificar se as condições do aluno mudam com o passar do tempo e se há necessidade de fazer alguma adaptação no objeto". (SEE, 2002, p. 6-7)

Pelo exposto, não se pode esperar que o recurso desenvolvido a princípio, consiga por si só fazer o aluno eliminar as barreiras que o impedem de participar da aula e consequentemente aprenda. O professor deve atuar conjuntamente com o aluno continuamente para possíveis adaptações posteriores, ou quem sabe, ser substituído por outro recurso que apresente melhor resultado.

A presença de um aluno que necessita de recursos de tecnologia assistiva para realizar suas atividades e tenha acesso ao currículo, exige mudanças significativas no projeto político pedagógico da escola e mais especificamente na prática pedagógica do professor. O projeto pedagógico da escola deve envolver toda a comunidade escolar e orientá-la para lidar e considerar toda a diversidade e características particulares dos alunos. Deve adequar-se às deficiências e à tecnologia assistiva específica de cada caso e atentar-se para as práticas necessárias no atendimento dos mesmos.

O professor ao elaborar o plano de ensino deve prever o uso de recursos de tecnologia

assistiva necessários, adequação e produção de materiais didáticos bem como as práticas inclusivas que favoreçam a participação do aluno em todas as atividades que pretenda realizar. Neste sentido as tecnologias assistivas auxiliam a elaboração e aplicação de práticas de ensino diversificadas e inovadoras promovendo ações que atendam todos os alunos. Por outro lado, as reflexões sobre novas alternativas metodológicas de ensino abrem espaço para a integração da tecnologia assistiva como aliada no processo de inclusão escolar.

Para que a inclusão escolar seja efetivada é preciso antes de tudo que o sistema educacional se adeque aos seus alunos, acolhendo a todos, respeitando a diversidade e principalmente suas diferenças. Barreiras atitudinais, preconceito e indiferença, continuam segregando e excluindo a quem deveria ser aceito e reconhecido por suas possibilidades e habilidades no ambiente escolar. Parece óbvio que investir na formação de profissionais da educação para que desenvolvam práticas de sensibilização e conscientização para conviver com a diversidade faz parte do processo tanto quanto adequar as instalações das instituições de todos os níveis de ensino.

A produção, a pesquisa e a utilização da tecnologia assistiva não podem ser negligenciadas. São enormes as contribuições que recursos, de alta tecnologia, ou artefatos artesanais, possibilitam no processo de inclusão escolar e na sociedade. Permitem que os deficientes tenham acesso ao currículo, realizem suas atividades e sejam autônomos na construção do seu aprendizado, fortalecendo a tese inicial que deve existir na sala de aula onde existe um aluno com necessidades educacionais especiais, a de que todos conseguem aprender.

3.2 Autonomia, independência e qualidade de vida: Deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades

A Tecnologia Assistiva ainda é uma área do conhecimento nova, principalmente no Brasil, que visa a implantação de produtos e serviços que proporcionem autonomia, independência e qualidade de vida para as pessoas com deficiência. Seu conceito e definição foi sendo formulado ao longo dos anos, não só no Brasil como em outros países, principalmente na Europa.

Com uma tratativa especial a esse assunto, apresentamos aqui, fundamentos

conceituais acerca das Tecnologias Assistivas no Brasil e também no exterior, bem como, benefícios que ela traz para este público em específico, inclusive na inclusão nas esferas sociais. Com o grande avanço tecnológico que estamos vivendo nas últimas décadas, diversas mudanças estão sendo inseridas em todo o mundo. Desde os primórdios a tecnologia sempre esteve presente na humanidade, temos a descoberta do fogo, ferramentas para a caça, computadores e as invenções da revolução industrial, sempre provocando grandes transformações, como tratamos neste anteriormente. Tais avanços tecnológicos também resultam em inovações que proporcionam outros tipos de melhorias na vida do ser humano, originando também as tecnologias assistivas.

A tecnologia assistiva, apesar de ser uma área do conhecimento ainda a ser explorada, traz recursos e serviços que contribuem com a qualidade de vida de pessoas com deficiência. Conforme Cook e Hussey (1995) descrevem, tecnologia assistiva é "uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências". Abordaremos, inicialmente, o que venha a ser Tecnologia Assistiva e suas definições, percorrendo por diferentes autores disponíveis na literatura que abordam sobre a temática.

Em seguida, apresentamos o percurso sobre a formulação do conceito de tecnologias assistivas, sua organização e funcionamento na Europa, seguidos do percurso histórico até a chegada à definição utilizada atualmente.

Por fim, descreveremos sobre os conceitos e definições utilizados no que concerne as tecnologias assistivas no Brasil e as contribuições que ocorreram para que ela seja efetiva no país, bem como, sua importância na inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, além da promoção de qualidade de vida e autonomia para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Como descrito por Gambarato et al. (2012), toda perda de estrutura ou função física e psicológica ou anatômica que altera e incapacita o desempenho de atividades consideradas normais para o homem, é considerado como uma deficiência.

Por muito tempo evitou-se o termo deficiente, pois acreditavam que era uma palavra censurada. Era comum escutar frases como "pessoa portadora de necessidades especiais" ou "pessoa com deficiência". (Medeiros & Diniz, 2004)

A deficiência pode ser permanente, ou seja, que aconteceu durante um

período de tempo e que não permite recuperação ou probabilidade de alteração, ou por incapacidade devido a redução acentuada das capacidades de interações sociais e a necessidade de adaptações, equipamentos e recursos especiais visando seu bem estar e o desempenho das funções. (D3.298, 1999)

Uma das principais bases da inclusão social de pessoas com alguma deficiência é a acessibilidade. Porém, vemos nas ruas e edifícios barreiras e obstáculos que dificultam a locomoção.

Como determinado pela ABNT e às leis municipais, é preciso romper as barreiras arquitetônicas para garantir a acessibilidade. Tais obstáculos costumam estar em áreas de circulação de lojas, escolas, restaurantes, postos de saúde, agências bancárias, por isso, esses lugares precisam oferecer e garantir o acesso a todos. (Gambarato, 2012)

As instituições de ensino precisam se organizar para garantir que os espaços educacionais não tenham barreiras que dificultam seu acesso e os impeça de participar da aprendizagem.

Conforme Gambarato et al. (2012) "o princípio da acessibilidade está presente na concepção que orienta a construção da escola inclusiva". Seria essencial que as escolas proporcionem ambientes acessíveis, garantindo assim os direitos de cidadania e a diversidade.

3.3 Origem: tecnologias assistivas para acessibilidade

Ainda desconhecida por muitos, a tecnologia assistiva apresenta-se como uma área do conhecimento bastante nova, com urgência e necessidades de ser explorada, é uma área que está em crescimento, pois auxilia na inclusão social de pessoas com deficiência em diversos ambientes. Comtemplada por recursos e materiais facilitadores na promoção de acessibilidade das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tais recursos podem ser oferecidos e são essenciais para a mobilidades, na aprendizagem, comunicação, entre outros diversos fatores positivos.

Conforme Bersch (2017), o termo Tecnologia Assistiva surgiu pela primeira vez em 1988:

> "O termo Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado oficialmente em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana, conhecida como Public Law 100-407, que compõe, com outras leis, o ADA - American with Disabilities Act. Este conjunto de leis regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam. Houve a necessidade de regulamentação legal deste tipo de tecnologia, a TA, e, a partir desta definição e do suporte legal, a população norte-americana, de pessoas com deficiência, passa a ter garantido pelo seu governo o benefício de serviços especializados e o acesso a todo o arsenal de recursos que necessitam e que venham favorecer uma vida mais independente, produtiva e incluída no contexto social geral". (Bersch, 2017)

Cook e Hussey (1995), definem tecnologias assistivas como "uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiência". Podemos encontrar outra definição de tecnologias assistivas que foi citada no livro do comitê de ajudas técnicas brasileiro:

> "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". (CAT, 2009, p.9)

O conceito de tecnologias assistivas vai muito além de construir equipamentos e ferramentas, pois, também engloba processos e estratégias metodológicas a serem percorridos utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência. É um campo minucioso e que demanda muita dedicação, pesquisa e horas de estudo.

Conforme Galvão Filho (2009), a legislação norte-americana descreve como devemos entender as tecnologias assistivas:

> "● A avaliação das necessidades de uma tecnologia assistiva para o indivíduo com uma deficiência, incluindo uma avaliação funcional do impacto da provisão de uma tecnologia assistiva apropriada e de serviços apropriados para o indivíduo no seu contexto comum.

> - Um serviço que consiste na compra, leasing ou de outra forma provê a aquisição de recursos de tecnologia assistiva para pessoas com deficiências;
> - Um serviço que consiste na seleção, desenvolvimento, experimentação, customização, adaptação, aplicação, manutenção, reparo, substituição ou doação de recursos de tecnologia assistiva;
> - Coordenação e uso das terapias necessárias, intervenções e serviços associados com educação e planos e programas de reabilitação;
> - Treinamento ou assistência técnica para um indivíduo com uma deficiência ou, quando apropriado, aos membros da família, cuidadores, responsáveis ou representantes autorizados de tal indivíduo;
> - Treinamento ou assistência técnica para profissionais (incluindo indivíduos que provêem serviços de educação e reabilitação e entidades que fabricam ou vendem recursos de tecnologia assistiva), empregadores, serviços provedores de emprego e treinamento, ou outros indivíduos que provêem serviços para empregar, ou estão de outra forma, substancialmente envolvidos nas principais funções de vida de indivíduos com deficiência; e
> - Um serviço que consiste na expansão da disponibilidade de acesso à tecnologia, incluindo tecnologia eletrônica e de informação para indivíduos com deficiências". (p.20).

Os recursos que a tecnologia assistiva proporciona estão mais próximos do nosso dia-a-dia do que nós imaginamos, os óculos para correção da visão, uma bengala ou até mesmo um carro adaptado para deficientes são exemplos comuns de tecnologias Assistivas. (Manzini, 2005, p. 82)

Portanto, diante de diferentes definições encontradas na literatura, a tecnologia assistiva proporciona recursos como equipamentos, fabricação de produtos e sistemas tecnológicos com o intuito de melhorar as capacidades funcionais das pessoas que possuem alguma deficiência e também serviços para auxiliar na compra e no uso desses novos recursos dando maior independência, inclusão social, comunicação, mobilidade e qualidade de vida para este público.

Segundo Sartoretto e Bersch (2018), os recursos podem ser desde uma bengala até um sistema computadorizado complexo, brinquedos, roupas adaptadas, softwares, recursos de

mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, auxílios visuais, entre outros itens disponíveis. Os serviços de tecnologias assistivas portanto, são oferecidos profissionalmente por uma equipe multiprofissional, tais como pedagogos, psicólogos, terapêutas ocupacionais, fonoaudiólogos, enfermeiros, fisioterapeutas, engenheiros, dentre muitas outras especialidades, visando a reabilitação das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com a finalidade de acompanhar, avaliar, treinar e adaptar os novos equipamentos.

3.4 Além das fronteiras

Na Europa, o conceito de tecnologias assistivas, também é reconhecido como Ajudas Técnicas ou Tecnologia de Apoio.

Conforme Galvão Filho (2009), o consórcio EUSTAT (Empowering Users Through Assistive Technology) utiliza a expressão Tecnologias de Apoio nos documentos de tradução para o Português já que engloba serviços e produtos que compensam limitações funcionais, facilitando para as pessoas com deficiências, tanstornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, bem como, idosas ou com deficiências de ordem transitória, os processos de desenvolvimento para independência, mobilidade e aumento de possibilidades de qualidade de vida.

Segundo estudo apresentado por Galvão Filho (2009), entre os anos de 1997 a 1999, o consórcio EUSTAT desenvolveu um estudo no âmbito do Programa de Aplicações Telemáticas da Comissão Europeia, que envolveu idosos, pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, superdotados, familiares e profissionais em atendimento com o público descrito, no intuito de formar usuários finais de Tecnologias de Apoio para que estes pudessem fazer escolhas adequadas, experimentadas e responsáveis com relação as tecnologias oferecidas. Tal estudo teve como finalidade fundamental a participação dos usuários como parceiros ativos no momento da escolha e teste dos equipamentos oferecidos.

A Comissão Européia publicou quatro importantes documentos que foram resultados desenvolvidos por este estudo:

> "I.Educação em Tecnologias de Apoio para Utilizadores Finais: Linhas de Orientação para Formadores.
>
> II.Vamos a Isso! Manual de Ajudas Técnicas para o utilizador final.
>
> III.Fatores Críticos que Envolvem a Educação de Utilizadores Finais em Relação às Tecnologias de Apoio.
>
> IV.Programas de Educação em Tecnologias de Apoio para Utilizadores Finais na Europa". (EUSTAT, 1999)

Percebida e conceituada como produtos e também serviços as tecnologias assistivas, devido aos documentos do Consórcio EUSTAT, assim como a documentação e legislação norte-americana foi sendo difundida e explícita também no documento "Educação em Tecnologias de Apoio para Utilizadores Finais: Linhas de Orientação para Formadores":

> "É importante ter, à partida, uma noção clara do termo Tecnologias de Apoio (TA), visto tratar-se de uma expressão chave predominante nas presentes Linhas de Orientação. Em primeiro lugar, o termo tecnologia não indica apenas objectos físicos, como dispositivos ou equipamento, mas antes se refere mais genericamente a produtos, contextos organizacionais ou "modos de agir" que encerram uma série de princípios e componentes técnicos. Uma "tecnologia de acesso a transportes públicos", por exemplo, não consiste apenas numa frota de veículos acessíveis (ex. autocarros com plataforma elevatória), mas engloba toda a organização dos transportes, incluindo controlo de tráfego, implantação das paragens, informações e procedimentos de emissão/validação de bilhetes, serviço de clientes, formação do pessoal, etc. Sem uma organização deste tipo, o simples veículo não ofereceria qualquer "transporte público". Em segundo lugar, o termo de apoio é aplicado a uma tecnologia, quando a mesma é utilizada para compensar uma limitação funcional, facilitar um modo de vida independente e ajudar os idosos e pessoas com deficiência a concretizarem todas as suas potencialidades". (EUSTAT, 1999)

Galvão Filho (2009), destaca que, entre 2004 e 2005, também na Comissão Européia, foi criado o Consórcio EASTIN, a "Rede Européia de Informação de Tecnologias de Apoio", composto dos seguintes membros:

> "I.CEAPAT, Centro Estatal de Autonomia Personal y Ayudas Técnicas, do Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais, da Espanha;
>
> II.REHADAT, Institute der Deustschen Wirtschaft Koeln, da Alemanha;
>
> III.HMI-BASEN, Centro Dinamarquês de Ajudas Técnicas para a Reabilitação e Educação, da Dinamarca;
>
> IV.DLF, Disabled Living Fundation, da Inglaterra;
>
> V.IRV, Stichting Wetenschappelijk Onderzoek Revalidatie, da Holanda;
>
> VI.SIVA, Servizio Informacione e Valutazione Ausili, da Fondazione Dom Carlo Gnocchi Onlus, da Itália, como líder do projeto". (EASTIN, 2005)

Este consórcio teve como objetivo criar uma rede internacional de informações sobre ajudas técnicas, abrangendo todos os países europeus e respondendo perguntas pertinentes acerca de tecnologias assistivas.

Segundo Galvão Filho (2009), conforme publicado pela "Dirección de Empleo y Asuntos Sociales de la Comisión Europea" e informe de "Acceso a las Tecnologías de Apoyo en la Unión Europea", os documentos do Consórcio EASTIN mostram que existem mais de 20.000 produtos de tecnologias assistivas na Europa, envolvendo 30 bilhões de Euros de custos.

> "Esses produtos, segundo esses documentos, envolveriam desde órteses e próteses a sistemas de acesso ao computador, dispositivos tecnológicos para a ajuda terapêutica, para a aprendizagem de habilidades, para a mobilidade, para o cuidado pessoal, para as tarefas domésticas, para a comunicação, para o esporte e o lazer". (Galvão Filho, 2009, p.35)

Fundada em 1995, a "Asociación para el Avance de la Tecnología de Apoyo en Europa" (AAATE), é uma associação interdisciplinar e pan europeia cujo objetivo é estimular o desenvolvimento das tecnologias assistivas em benefício das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação, bem como, idosos, ou pessoas acometidas por deficiências ainda que de ordens transitórias, além do estímulo ao desenvolvimento, também como objetivo, esteve a criação de conhecimentos e promoção de pesquisas e desenvolvimentos múltiplos na disseminação de informações sobre a temática. Vale destacar a realização de conferências e estudos em diversos países da União Europeia. (Galvão Filho, 2009)

Em 2005 foi disponibilizada em Portugal a primeira versão do Catálogo Nacional de Ajudas técnicas (CNAT). Este catálogo apresenta uma definição abrangente de Ajudas Técnicas e está ligado ao Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPC) e outras instituições portuguesas. (Galvão Filho, 2009)

> "Entende-se por Ajudas Técnicas qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática, utilizado por pessoas com deficiências e pessoas idosas, especialmente produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos". (ISO 9999:2002)

A CNAT é baseada na classificação da Norma Internacional ISO 9999:2002 que define Ajudas Técnicas como:

> "[...] qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema tecnológico, de produção especializada ou comumente à venda, utilizado por pessoa com deficiência para prevenir, compensar, atenuar ou eliminar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem". (ISO 9999:2002)

Para Galvão Filho (2009), mesmo sendo utilizada no mundo todo, a classificação da ISO 9999 não dá conta dos serviços de tecnologias assistivas e para a organização de programas de formação também pode não ser a mais indicada. Em 2007, a 4ª edição dessa Norma Internacional altera a terminologia Ajudas Técnicas que era utilizada, alterando para Produtos Assistivos.

> "Os documentos do Consórcio Europeu EUSTAT chamam a atenção para o fato de que não existe uma receita única em relação a forma de classificação de TA, ressaltando que o importante é ter claro o significado da expressão Tecnologia de Apoio e seus objetivos, e que a melhor forma de classificar depende dos objetivos a que se quer chegar: catalogação, ensino, difusão de informações, organização de serviços de aconselhamento, etc". (EUSTAT, 1999)

Componentes técnicos, componentes humanos e componentes sócio-econômicos são três grandes áreas de formação em relação às tecnologias assistivas baseadas nos conhecimentos envolvidos na sua utilização propostas pelo modelo HEART Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology - surgiu no âmbito do Programa TIDE - Technology Initiative for

Disabled and Elderly People - da União Européia. (Galvão Filho, 2009)

> "Considerando como objetivo principal das Tecnologias de Apoio o uso de tecnologias que ajudem a ultrapassar as limitações funcionais dos seres humanos num contexto social, é de extrema importância identificar não só os aspectos puramente tecnológicos, mas também os aspectos relacionados com os fatores humanos e sócio-econômicos.[...] Um modelo de formação e treino em tecnologias de apoio deve ser baseado num modelo de desenvolvimento humano que tenha em consideração os problemas que as pessoas com deficiência apresentam quando tentam adaptar-se a um ambiente adverso". (EUSTAT, 1999)

Segundo Galvão Filho (2009), essa concepção analisa as desvantagens ou limitações num paradigma inclusivo que vai ao encontro de uma visão de deficiência em sua funcionalidade e possibilidades de participação, como resultados de suas deficiências individuais e barreiras do seu meio interpostas pelo ambiente e por realidades e condições sócio-econômicas. Deve-se levar em consideração as pesquisas e desenvolvimentos das tecnologias assistivas com o intuito de estudar soluções e metodologias que auxiliem nas limitações apresentadas, tanto do indivíduo como também no seu ambiente físico e social.

> "[...] esse tipo de abordagem aponta para a conclusão de que um indivíduo será mais ou menos limitado, em termos de funcionalidade e participação, quanto mais ou menos deficiente ou acessível for o seu ambiente. As intervenções e modificações devem ocorrer, dessa forma, também na sociedade, para que esta possa tornar-se realmente acessível e inclusiva". (Galvão Filho, 2009, p.34)

Contudo, esta concepção de tecnologias assistivas que vai muito além dos produtos e dispositivos, parece ser a mais adequada e completa, pois, também responde melhor aos processos formativos a ela relacionados.

3.5 Aplicação nacional

A Tecnologia Assistiva ainda é um conceito muito recente no Brasil, tanto que sua

expressão também é utilizada como sinônimo de Ajudas Técnicas e Tecnologia de Apoio. Embora descrita em tradução a algum tempo, sua utilização real e prática nos processos inclusivos são ainda tímidas no Brasil. Mesmo sendo um conceito novo, algumas políticas públicas brasileiras têm contribuído para o avanço do conceito e propagado o reconhecimento acerca das tecnologias assistivas no país.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, é uma delas, pois, dentre as garantias asseguradas as tecnologias assistivas são recursos que contribuem para que esses alunos consigam melhor qualidade e acesso à aprendizagem no ensino regular. (Rodrigues & Alves, 2013)

Galvão Filho (2009), destaca que, a terminologia de tecnologias assistivas só ocorreu devido a necessidade de uma padronização no país e foi recentemente trabalhada pelo Comitê de Ajudas Técnicas. Conforme determina o Artigo 1º da Portaria, o Comitê de Ajudas Técnicas é responsável por:

> "I. elaborar e aprovar o Regimento Interno e o Plano de Ação do Comitê de Ajudas Técnicas;
>
> II. monitorar o cumprimento das ações e medidas constantes no Plano de Ação do Comitê de Ajudas Técnicas;
>
> III. apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de ajudas técnicas;
>
> IV. estruturar as diretrizes da área de conhecimento;
>
> V. realizar levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema;
>
> VI. detectar os centros regionais de referência em ajudas técnicas, objetivando a formação de rede nacional integrada;
>
> VII. estimular nas esferas federal, estadual, municipal, a criação de centros de referência em ajudas técnicas;
>
> VIII. propor a criação de cursos na área de ajudas técnicas, bem como o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados na área; e
>
> IX. propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados com o tema de ajudas técnicas".

Mesmo com o Comitê tendo o nome de Ajudas Técnicas, os estudos desenvolvidos mostram que tecnologias assistivas, ajudas técnicas e tecnologia de apoio continuam sendo sinônimos, correspondendo assim as bases conceituais aprovadas pelo Comitê. (Galvão Filho, 2009) Porém, em seus documentos, a expressão tecnólogas assistivas é estabelecida como a mais apropriada devido aos motivos apresentados:

> "I. Por ser uma tendência nacional já firmada no meio acadêmico, nas organizações de pessoas com deficiência, em setores governamentais (MEC, MCT, CNPq), Institutos de Pesquisa (ITS Brasil) e no mercado de produtos.
>
> II. Pelo primeiro objetivo do Comitê de Ajudas Técnicas, explícito no Artigo 66 do Decreto 5296/2004, relativo à estruturação das diretrizes da área do conhecimento. A expressão Tecnologia Assistiva seria a mais compatível como a denominação de uma área de conhecimento, a ser oficialmente reconhecida.
>
> III. Por ser uma expressão bastante específica ao conceito ao qual representa, diferentemente das expressões "Ajudas Técnicas" e "Tecnologia de Apoio", que são mais genéricas e também utilizadas para referirem-se a outros conceitos e realidades diferentes". (CAT, 2017)

Destaca ainda Galvão Filho (2009), que o comitê de Ajudas Técnicas na sua Reunião III de abril de 2007, aprovou as bases conceituais que situam a tecnologia assistiva nos seguintes marcos:

> "I.Área do Conhecimento;
>
> II.Multidisciplinariedade;
>
> III.Objetivos: promover a funcionalidade (atividade, participação) de pessoas com deficiência, mobilidade reduzida, ou idosas, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;
>
> IV.Composição: produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços;
>
> V.Ter presente os princípios do Universal Design e da Tecnologia Social". (CAT, 2017)

Quanto ao estudo conceitual acerca das tecnologias assistivas, o Comitê de Ajudas

Técnicas, em sua Reunião VII, de dezembro de 2007, aprovou por unanimidade a adoção da seguinte formulação para o conceito de Tecnologia Assistiva:

> "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". (Galvão Filho, 2009, p. 26)

A Política de Inclusão Digital, foi outra contribuição importante que possibilitou a implantação e manutenção de telecentros públicos e comunitários em todo o território nacional. Mesmo não sendo referência direta a tecnologia assistiva, foi essencial para garantir a acessibilidade em diversos espaços. O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, conhecido como o Plano Viver sem Limites, instituído em 2011 pelo Governo Federal (SNPDPD, 2011), também foi uma grande influência. De acordo com Rodrigues e Alves (2013):

> "Em seu eixo temático "acessibilidade", esse plano inclui o Programa Nacional de tecnologias assistivas, com ações voltada para a ampliação do número de produtos dessa área, através de investimento em pesquisas e projetos e, a criação de linha de crédito facilitado para aquisição de recursos de tecnologias assistivas – o BB Crédito, para pessoa física". (Rodrigues & Alves, 2013)

Mesmo com tantas pesquisas e desenvolvimento de recursos e serviços ligados à implementação de tecnologias assistivas, no Brasil sendo estão sendo impulsionados recursos e incentivo quanto à utilização, porém a literatura, as pesquisas e os resultados práticos ainda são muito escassos.

> "Os estudos e análises referentes aos processos de pesquisa e desenvolvimento na área da Tecnologia Assistiva no Brasil ainda são bastante escassos. Raros mesmo. A escassez desses estudos acarreta, como uma de suas consequências mais importantes, grandes dificuldades para a definição e formatação de políticas públicas nessa área e para a configuração adequada de iniciativas de apoio e fomento a projetos com esse foco". (Galvão Filho, 2012, p. 8)

A temática vem ganhando espaço e reconhecimento nos últimos anos nas ações desenvolvidas pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, ganhando assim valorização, integração e inclusão dessas pessoas. Já é possível encontrar no Brasil vários grupos de pesquisa, tanto acadêmica como do terceiro setor, sobre a temática e também entidades cadastradas como concessoras de órteses e próteses no sistema SUS.

O maior objetivo que pode ser almejado com a utilização de tecnologias assistivas está na criação de possibilidades outras, para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/Superdotação, ou mesmo idosos e pessoas com deficiências de ordens transitórias, no sentido de gerar autonomia pessoal e independência social na vida destes.

De acordo com Lauand (2005):

> "[...] No sentido amplo, o objeto da tecnologia assistiva é uma ampla variedade de recursos destinados a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado, etc.) à pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes podem ser, por exemplo, uma cadeira de rodas [...], uma prótese, uma órtese, e uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho, elementos arquitetônicos e outras)". (p.28)

Ganhando corpo, e, definido com o passar dos anos, o conceito de tecnologias assistivas foi sendo multiplicado tanto no âmbito nacional e internacional. Porém, ambos, colocando sua importância e o desenvolvimento de projetos e estudos como pontos primordiais para alcançar os objetivos desejados e a qualidade de vida para as pessoas com deficiência. Em âmbito educacional, as tecnologias assistivas estão sendo uma ponte na inclusão de alunos com deficiências, inclusive bastante severas, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular.

Conforme Bersch (2006, p.92), "a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a 'fazer' tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno 'ser' e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento".

Ainda, nas palavras de Maria Teresa Égler Mantoan (2005),

> "O desenvolvimento de projetos e estudos que resultam em aplicações de natureza reabilitacional tratam de incapacidades específicas. Servem para compensar dificuldades de adaptação, cobrindo déficits de visão, audição, mobilidade, compreensão. Assim sendo, tais aplicações, na maioria das vezes, conseguem reduzir as incapacidades, atenuar os déficits: Fazem falar, andar, ouvir, ver, aprender. Mas tudo isto só não basta. O que é o falar sem o ensejo e o desejo de nos comunicarmos uns com os outros? O que é o andar se não podemos traçar nossos próprios caminhos, para buscar o que desejamos, para explorar o mundo que nos cerca? O que é o aprender sem uma visão crítica, sem viver a aventura fantástica da construção do conhecimento? E criar, aplicar o que sabemos, sem as amarras dos treinos e dos condicionamentos? Daí a necessidade de um encontro da tecnologia com a educação, entre duas áreas que se propõem a integrar seus propósitos e conhecimentos, buscando complementos uma na outra". (p.45)

Assim como já mencionado, as tecnologias assistivas ainda apresentam-se por uma temática nova, principalmente no Brasil, assim, faz-se, extremamente importante, o avanço e o desenvolvimento de pesquisas nessa área, almejando colaborar para com proposituras de possibilidades auxiliadoras nas dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência, diminuindo o preconceito e as exclusões sofridas, gerando novas soluções e menos desigualdades sociais.

3.6 Tecnologias assistivas e acessibilidade: inclusão no ensino superior

A formação integral visa a autonomia e independência de alunos com deficiência, com estratégias específicas e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, possibilitando o acesso aos espaços físicos, à comunicação e a conclusão da escolarização em diferentes níveis de ensino. Além da interação no contexto familiar, social, cultural e educacional. (Anache et al. 2014)

De acordo com Anache et al. (2014), o reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino superior devem dispor de requisitos de acessibilidade para as pessoas que necessitam conforme a portaria nº3.284, de 07 de Novembro de 2003. O apoio técnico e

financeiro à oferta do atendimento educacional especializado e também a estruturação de acessibilidade nas instituições federais de educação superior só foi assegurado após o decreto nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado que regulamentou o parágrafo único do art. 60, da lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, e acrescentou o dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de Novembro de 2007, que assegura apoio técnico e financeiro à oferta do atendimento educacional especializado e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Segundo Moreira, Michels e Colossi (2006), mesmo com os avanços da legislação referente a implementação de novas tecnologias assistivas e na acessibilidade, existe a necessidade de que as pesquisas e aperfeiçoamentos de tais ações sejam aprofundadas visando melhores condições educacionais.

Conforme Rosseto (2010), existem dois programas do Ministério da Educação na área de Educação Especial, o programa de apoio do Ministério da Educação às Universidades Públicas (PROESP) e o programa de acesso à Universidade para estudantes com deficiência (Incluir).

O Programa Incluir foi implementado em 26 de Abril de 2007, e teve como objetivo promover o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e a garantia da permanência em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência nas Instituições federais de Ensino Superior. (Anache et al. 2014)

Com início em 2003, o PROESP através da parceria com SEESP e Capes, tem como objetivo incentivar e apoiar as pesquisas em educação especial, bem como cursos relacionados à formação de docentes. (Anache et al. 2014)

Mesmo com tais iniciativas ainda encontramos dificuldades para institucionalizar uma política de Inclusão de fato efetiva nas IES.

O Ministério Público federal (2004) elaborou um documento em que o atendimento educacional especializado apresenta um caráter diferente do ensino escolar. O uso do código Braille, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tecnologias assistivas, são alguns apoios necessários para a eliminação das barreiras encontradas.

Segundo Anache et al. (2014), o atendimento educacional especializado (AEE) foi definido pelo Decreto nº 6.571/2008 como um sistema de apoio à escolarização de alunos com deficiência, ou seja, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente,

completando e suprindo a formação no ensino regular. Tal decreto assegurou que:

> "[...] e) Na educação superior, estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão". (D6571, 2008)

De acordo com Anache et al. (2014), no parágrafo 3º do mesmo decreto, os núcleos de acessibilidade presentes nas IES tem como objetivo eliminar barreiras que possam restringir a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

A UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e a UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) são exemplos de Universidades que já realizam algum atendimento educacional especializado. O laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes - LAB, na Unicamp, produz materiais adaptados, como textos digitalizados em Braile, textos com síntese de voz em equipamentos com software. Também dispõe de softwares para receber pessoas com deficiência física mediante acesso por elevadores ou equipamentos de auxílio à mobilidade. Porém, há necessidade de fortalecer o seu processo de institucionalização. (Anache et al., 2014)

De acordo com Rosseto (2010), a UNOESTE, tem desenvolvido suas atividades em conjunto com as instituições das redes municipais e estaduais de ensino. Este programa é em formato multicampi vinculado a pró reitoria de extensão (PROEX). A grande parte de seus integrantes eram pessoas com deficiência formadas na própria instituição.

> "Todas as atividades realizadas tiveram como pressuposto, além de dar apoio ao ingresso e à permanência de alunos com deficiência nos diversos cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade, romper com a ideia de incapacidade, ainda presente na nossa sociedade em relação a essas pessoas". (Anache et al., 2014)

Conforme Anache et al. (2014), uma banca especial avaliava os inscritos no concurso vestibular. Tal banca tinha por objetivo dar condições e segurança com metodologias e recursos pedagógicos específicos para os vestibulandos, intérpretes de Libras, ledor e materiais com caracteres ampliados, computadores com Dosvox, equipamentos adaptados, professores e

orientações a todos os membros da comunidade universitária referente aos candidatos com deficiência no decorrer do curso.

Mesmo com tais iniciativas e apesar das políticas que garantem o acesso aos alunos com deficiência ainda não são suficientes para a conclusão do ensino superior, porém, são necessárias para respaldar as ações a serem implementadas futuramente.

Segundo dados do IBGE (2005), o Brasil possui cerca de 24,6 milhões de portadores de deficiência ou alguma dificuldade, seja ela visual, física ou cognitiva.

Conforme Gambarato et al. (2012), os portadores de deficiência estão em busca de aprendizado, inclusive do ensino superior. Crianças entre 7 e 14 anos portadoras de deficiência é de 88,6% no Brasil. Apenas seis pontos percentuais abaixo das crianças que não possuem deficiência nesta mesma faixa etária que é de 94,5%.

Portanto, a busca de alunos especiais para ingressar no ensino superior está aumentando, e com este cenário, ocorre a necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES) se prepararem para receber esses alunos que tem como objetivo serem incluídos no mercado de trabalho.

De acordo com Gambarato et al. (2012), o MEC (Ministério da Educação) fez um levantamento que constatou que cerca de 12 mil universitários, tanto em instituições públicas ou privadas, apresentam algum tipo de deficiência.

Apesar das medidas preventivas, as IES não estão preparadas para receber todas as deficiências, a grande maioria está preparada apenas para receber os deficientes físicos. É importante que as IES possam se preparar para receber outros deficientes com tecnologias adequadas para facilitar seu aprendizado, integração social e profissional. (Gambarato et al., 2012)

Tendo como base o estudo realizado por Gambarato (2012) que abordou sobre a estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas Universidades federais da região sudeste, dentre 63 universidades federais, apenas 54 afirmaram ter no ano de 2014, Núcleos de Acessibilidades. Dentre as universidades, 08 da região Sudeste do país.

O núcleo dessas 08 universidades atendiam em 2014, 853 estudantes, 146 com deficiência auditiva, 27 com surdez, 239 com baixa visão, 65 com cegueira, 222 com deficiência múltipla, 05 com Asperger/Autismo, 09 com altas habilidades/superdotação e 47 com outras necessidades educacionais especiais. Os dados são sobre os atendimentos realizados pelos

núcleos. (Gambarato et al., 2012)

As ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade vão desde a participação nos processos seletivos até a formação continuada e assessoramento pedagógico a coordenadores e docentes com alunos deficientes na turma. (Gambarato et al., 2012)

Gambarato (2012) também questionaram aos coordenadores do núcleo uma avaliação sobre a acessibilidade atitudinal, arquitetônica, pedagógica, programática, transportes, instrumental e comunicacional, os dados são preocupantes, pois mostra o quanto as instituições federais de ensino superior do Sudeste estão fragilizadas nas diferentes dimensões da acessibilidade.

O maior objetivo da Tecnologia Assistiva é gerar autonomia pessoal e independência na vida dessas pessoas. De acordo com Lauand (2005):

> "[...] No sentido amplo, o objeto da tecnologia assistiva é uma ampla variedade de recursos destinados a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado, etc.) à pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes podem ser, por exemplo, uma cadeira de rodas [...], uma prótese, uma órtese, e uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho, elementos arquitetônicos e outras)". (p. 69)

O conceito de Tecnologias Assistivas foi ganhando corpo e definido com o passar dos anos, tanto no âmbito nacional e internacional. Porém, ambos colocando sua importância e o desenvolvimento de projetos e estudos como pontos primordiais para alcançar os objetivos desejados e a qualidade de vida para as pessoas com deficiência.

Na Educação, a Tecnologia Assistiva está sendo uma ponte na inclusão de alunos com deficiências, inclusive bastante severas, no ensino regular. Conforme Bersch (2006, p.92), "a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a 'fazer' tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno 'ser' e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento". E segundo Mantoan (2005):

> "O desenvolvimento de projetos e estudos que resultam em aplicações de natureza reabilitacional tratam de incapacidades específicas. Servem para compensar dificuldades de adaptação, cobrindo déficits de visão, audição,

> mobilidade, compreensão. Assim sendo, tais aplicações, na maioria das vezes, conseguem reduzir as incapacidades, atenuar os déficits: Fazem falar, andar, ouvir, ver, aprender. Mas tudo isto só não basta. O que é o falar sem o ensejo e o desejo de nos comunicarmos uns com os outros? O que é o andar se não podemos traçar nossos próprios caminhos, para buscar o que desejamos, para explorar o mundo que nos cerca? O que é o aprender sem uma visão crítica, sem viver a aventura fantástica da construção do conhecimento? E criar, aplicar o que sabemos, sem as amarras dos treinos e dos condicionamentos? Daí a necessidade de um encontro da tecnologia com a educação, entre duas áreas que se propõem a integrar seus propósitos e conhecimentos, buscando complementos uma na outra". (p.45)

Assim como já mencionado neste estudo, a Tecnologia Assistiva ainda é uma temática nova, principalmente no Brasil. Por isso, é extremamente importante o avanço e o desenvolvimento de pesquisas nessa área, melhorando assim as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência, diminuindo o preconceito e as exclusões sofridas, gerando novas soluções e menos desigualdades sociais.

Mesmo com as iniciativas dos núcleos de acessibilidade implantados por algumas Universidades Federais, vemos que as IES não estão preparadas para receber todas as deficiências e também fragilizadas nas diferentes dimensões de acessibilidade.

Vale destacar que não foi encontrado nenhum estudo científico na literatura que menciona núcleos de acessibilidade e/ou Tecnologias Assistivas nas IES – Instituições de Ensino Superior privadas.

3.7 Tecnologias assistivas e processos de ensino-aprendizagem: recursos digitais, softwares, sistemas de auxílio à aprendizagem e mediação nos processos de escolarização

Segundo a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky é por meio da linguagem que os seres humanos contituem-se na construção de significados sobre sua condição de ser e saber. A internalização de conhecimentos e ainda suas experiências, potencialidades e mínguas com a relação aos procedimentos relacionais são assim significativas formas de formação de sujeitos. A intervenção junto a pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e

superdotados, apresenta-se ainda na atualidade como um processo multidisciplinar, em que os sujeitos alvos, são não apenas os sujeitos em si, como também seus pais, familiares, cuidadores, e, profissionais em atendimento para com estes nos processos de reabilitação.

Trabalhar acerca destas questões em âmbito educacional é importante para que, todos os envolvidos no processo, possam entender o comportamento dessas pessoas e procurar possíveis soluções e respostas frente a esses alunos da educação infantil ao ensino superior. Chamar a atenção com aquilo que eles mais gostam para promoção de processos de ensino-aprendizagem mais significativos, parecem ser a proposta mais coerente em qualquer nível da escolarização desses sujeitos, propiciando ainda, práticas mais propiciadoras de sucesso e a uma vida social mais ampla e efetiva, podendo tais ações serem fomentadas por meio de instrumentos e tecnologias digitais como um meio privilegiado para esta potencialização.

Desta maneira, as tecnologias podem mediar os processos de desenvolvimento e interação destes alunos com seus pares, sendo que, desta forma pretende-se alcançar não somente aspectos da capacidade cognitiva, como também outras habilidades de interação, socialização e investigação.

Entende-se também aqui, as tecnologias digitais como modalidade de tecnologias assistivas para ampliação e auxílio nos processos de ensino-aprendizagem desses alunos no ensino superior.

Entende-se o homem como único ser capaz de criar e recriar-se na cultura, a cultura sintetizada é tomada pelo seu amplo sentido etnográfico, inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade, ou seja, são todas as possibilidades da realização humana, todo comportamento que é aprendido e não vem de uma transmissão genética (Lauand, 2005, p.28).

Deste modo, o homem se torna o único a ter a possibilidade da comunicação oral e a capacidade de fabricação de instrumentos, fica claro que a comunicação oral citada se refere à criação de uma linguagem com símbolos, signos e significados. Neste momento se torna importante salientar Vygotsky (1997), já que sua visão de mundo enfatizará a noção de que é o lugar e a vida que o sujeito tem que mostrará as determinantes respostas influenciadas por este ambiente, e é no contato com o meio e principalmente com o outro que, as possibilidades se efetivam como possíveis, permitindo a cultura o destaque como protagonista e assim, a constituição humana.

Com base no pensamento Marxista, de que o homem é um ser social, cultural e histórico produtor de cultura, Vygotsky (1997), inaugura um modelo para pensar o desenvolvimento humano por meio de uma psicologia que esclarece como as respostas de cada indivíduo surgem a partir de formas de vida coletiva.

As deficiências apresentam-se como comprometimentos de ordem sensoriais nos casos das deficiências visuais e auditiva, bem como cegueira e surdez, ainda de caráter físico para as deficiências físicas, problemas de mobilidade, ainda de caráter intelectual ligadas ás deficiências mentais, e de caráter psiquiátricos no caso dos transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista, caracterizados por três características fundamentais sendo elas, dificuldades na interação social, dificuldades linguagem com compromisso da comunicação e padrões de comportamento restritos e repetitivos.

No caso das pessoas com transtorno do espectro autista, existem vários graus de comprometimento, desde o quadro mais leve como o da Síndrome de Asperger (sem comprometimento da fala e da inteligência), até às formas mais graves em que o paciente se mostra incapaz de manter qualquer tipo de contato interpessoal e é portador de comportamentos agressivos, que podem ou não, estar associados ao retardo mental e a outras comorbidades, como o autista atípico e o autista clássico.

Em qualquer dos casos apresentados, existe um importante comprometimento da qualidade de vida, dos próprios sujeitos e das famílias, cuidadores e, profissionais em contato com estes, situações diversas e via de regra potencializadas por outras características comuns, como o comprometimento no sono, as restrições alimentares, as estereotipias motoras, dificuldades sensoriais e compreensões diferenciadas entre outras.

Adotamos como norteadora a perspectiva Vygotskyana histórico-cultural de matriz marxista, que considera o sujeito um eterno a desenvolver. Isto é, aquele que se desenvolve com e por meio de outros nos processos de relacionamento que serão os responsáveis pela constituição social do indivíduo. A teoria Vygotskyana considera o sujeito capaz de desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem desde que lhes sejam propiciadas condições para o desenvolvimento, por meio, dos processos de compensação e zona de desenvolvimento proximal – ZDP, independente dos comprometimentos que este tenha. Desta maneira, procurar por novas intervenções e procedimentos para o desenvolvimento destes indivíduos torna-se cada vez mais emergente, o que torna a tecnologia uma vertente a ser

explorada.

As tecnologias Assistivas como destacado anteriormente são ainda um termo recente, e dizem respeito a todos os recursos e serviços que contribuem para promover ou facilitar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência, como forma de melhorar a qualidade de vida e promover a inclusão.

Abordando particularmente as tecnologias digitais, que são aqui consideradas como jogos, realidade virtual e tecnologias digitais interativas, um campo promissor nas tecnologias assistivas, parece-nos pertinente afirmar que estes podem ser recursos facilitadores dos processos de ensino-aprendizagem deste público descrito.

Utilizar ferramentas tecnológicas para a promoção de processos que levem à evolução de possíveis desenvolvimentos de ensino-aprendizagem trata-se de uma necessidade emergente para avanços das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/Superdotação.

O grande sucesso a que se deve o desenvolvimento da raça humana e de sua plena e completa capacidade de habitar quaisquer lugares no globo terrestre certamente se deu devido à sua absoluta capacidade de se adaptar aos ambientes, por mais inóspitos ou perigosos que fossem, e porque não auferir diante disso à inteligência para alterar e adaptar seu habitat às suas necessidades de sobrevivência, facilidade e conforto.

Muitos estudos são desenvolvidos em relação a esta parte da história do desenvolvimento do homem e de toda a sociedade em se encontra nossa espécie inserida até os dias atuais. É bem verdade também que muitos pressupostos e apontamentos divergem-se nas mais significativas descobertas arqueológicas, muito em razão da utilização massiva da dialética filosófica e conceitual sobre as comprovações e teorias a serem arguidas nas mais diversificadas cátedras das universidades mundiais.

Entretanto, um dos aspectos de estudo em que praticamente todas as teorias de desenvolvimento social e evolução da raça humana se convergem é no tocante às capacidades que possui o homem de pensar, aprender, compartilhar e reproduzir, as quais serão transliteradas de forma compreensível no texto que segue como tecnologia.

Segundo a argumentação exemplificativa de Kenski, a tecnologia:

> “[...] está em todo lugar, já faz parte de nossas vidas. Nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, ler, conversar,

> deslocarmo-nos para diferentes lugares e divertirmo-nos – são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. As tecnologias estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que não são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em talheres, pratos, panelas, fogões, fornos, geladeiras, alimentos industrializados e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para podermos realizar a simples e fundamental tarefa que garante nossa sobrevivência: a alimentação". (2004, p. 17)

Sendo, portanto, impossível descontextualizá-la, a tecnologia em muito pode ainda continuar colaborando com o desenvolvimento cada vez mais acentuado de uma sociedade de iguais oportunidades para todos e grande dispersão e registro da ciência em todas as latitudes possíveis a fim de que o objetivo comum da sociedade seja a edificação de um próspero e feliz futuro para todas as pessoas.

Embora as pessoas com deficiências, Transtornos globais do desenvolvimento, e mesmo as pessoas superdotadas, comprovadamente tenham algumas de suas faculdades relacionais prejudicadas em vertentes distintas o acesso à tecnologia tendo a facilitar no intuito de mediar de forma eficaz os processos de ensino-aprendizagem e procedimentos ligados à escolarização destes, capacitando o sujeito muito além da correspondência às necessidades básicas da vida cotidiana, isto é, preparando-o para o convívio, inclusão e capacitação para o exercício de atividade profissional no seio da sociedade.

> "As pessoas querem se comunicar e interagir. Vejam um professor, pesquisador isolado, digitando como eu, agora, um texto. Escrevendo uma palestra, um artigo, um capítulo de sua pesquisa. Pensem nesse mesmo professor como um navegador solitário em busca de algo na Internet. Um "Amyr Klink" do ciberespaço. Mais ainda, vejam esse mesmo professor preparando suas aulas no ensino presencial ou a distância, escolhendo textos, selecionando vídeos ou mesmo utilizando um ambiente virtual de educação a distância (EAD). Em todos esses momentos, é possível que o professor esteja em interação solitária apenas com as ferramentas que usa. Socialmente, ele está só". (Kenski, 2004, p. 98)

Ainda que esta proposta pareça à priori um tanto quanto ousada demais ao listar os objetivos a serem perscrutados na direção de tais pessoas, é importante levar também em

consideração o atual estado da arte tecnológico no qual se funda e se desenvolve a presente sociedade, mesmo ainda muitos desacreditando nas possibilidades de grandes avanços em relação à efetividade na educação dessas pessoas, muito podem as ferramentas propostas adiante, se bem aplicadas, servirem como uma ponte de conexão entre estes e a atual sociedade em que vivemos.

Importante é lembrar que uma ferramenta sozinha não é capaz de fazer ou transformar coisa alguma sem que alguém a saiba manejar da forma adequada, inclusive caso seja mal utilizada poderá ainda causar sérios danos a outrem, portanto a razão em que se pauta e justifica o presente estudo, o qual busca uma forma eficaz de se saber o que utilizar, como utilizar e quando utilizar, norteando o profissional da educação ou de áreas multidisciplinares acerca do caminho e das melhores rotas para a execução de um trabalho eficiente, agradável e de resultados positivos. Outro ponto relevante a se considerar é o fato inquestionável de que tudo o que se representa como ciência, tecnologia e sociedade em nossa cultura global é fruto de um desenvolvimento dentro de uma perspectiva histórica e não de uma simplória relação de causalidade comportamental ou estruturação social como sugerem outras linhas teóricas de pesquisa.

Ao abordar as ferramentas e sua imensa contribuição para o desenvolvimento social, o computador e os softwares disponíveis hoje no mercado mundial da tecnologia são as melhores representações do quanto a sociedade se tornou dependente do comodismo e velocidade que se ganha na aplicação de recursos de informática às mais diversificadas atividades.

Em se tratando das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, muito embora se possa ter a princípio um certo receio quanto à estruturação dos sujeitos junto ao uso e implementação de determinados sistemas, não dá para negar que de certa forma, segundo esta ótica pessimista, toda a sociedade também encontra-se um tanto quanto estruturada, afinal, já fazem muitos anos que para a segurança e velocidade, os sistemas bancários, por exemplo, são completamente informatizados, e ninguém reclama ou acha ruim utilizá-los.

> “Velocidade. Esse é o termo síntese do status espaço-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade para aprender e velocidade para

> esquecer. Velocidade para acessar as informações, interagir com elas e superá-las com outras inovações". (Kenski, 2004, p.27)

A grande vertente que se explora na mediação de interação e contato com o mundo se faz através de dispositivos portáteis dotados de conexão à internet. Isto ocorre por dois motivos principais, o primeiro porque os sujeitos com deficiências, transtornos ou mesmo altas habilidades, sentem-se atraídos por equipamentos e maquinários eletroeletrônicos, onde a reação dos mesmos é controlada, permanecendo em uma determinada zona de segurança, o segundo pelo fato de a internet proporcionar uma forma de diálogo e interação um tanto quanto com outras pessoas.

Neste cenário tecnológico, surgem algumas boas formas de mediação proporcionadas por ferramentas que vão desde a organização de uma rotina cotidiana, até uma real troca de aprendizagens e diversão entre sujeitos, permitindo ao profissional da educação ou qualquer outra área que trate com questões desta especificidade, o que fatalmente lhe permitirá entender o que se passa e preparar-se par investidas cada vez mais ousadas e proveitosas.

> "A velocidade das alterações no campo das ciências, as novas possibilidades de acesso às informações e as reorganizações e reestruturações permanentes em todas as áreas do conhecimento – a partir do acesso e do uso das tecnologias de informação e comunicação – repercutem amplamente na sociedade. Estamos vivenciando um momento de transição social que se reflete em mudanças significativas na forma de pensar e de fazer educação. O compartilhamento de informações e as múltiplas possibilidades de comunicação e interação imediatas garantem que escolas, universidades, instituições educacionais e culturais, empresas e organizações de todo o mundo possam produzir e utilizar cooperativamente conhecimentos, produtos, serviços e conteúdos nas mais diferenciadas áreas científicas". (Kenski, 2004, p.77)

Pelo exposto não é difícil perceber o quanto e o porquê esta interação e relação tecnológica é capaz de efetivamente produzir resultados favoráveis ao desenvolvimento de todos os que valerem de seu arsenal inovador disponível a todos, pois nela se compreende o desenvolvimento e uso das ferramentas existentes, a interação entre as mais diversificadas pessoas, e isto em um conceito e amplitude jamais vista, além da geração e armazenamento das informações e dados colhidos durante os estudos e compartilhamentos de ideias realizados entre

os interlocutores envolvidos.

> "Com a escrita feita à mão, e depois com o livro, os processos interativos e comunicativos de ensino se ampliam no espaço e no tempo. Ler um clássico da literatura não é justamente interagir, em determinado grau, com o autor, com o tempo e com o espaço em que ocorre a narrativa – mesmo quando esse professor-autor escreveu o livro há muitos séculos?". (Kenski, 2004, p. 100)

Nos dias atuais é possível desfrutar da grande possibilidade de se envolver em diversas esferas do conhecimento, além de buscar em todas as localidades físicas ou virtuais novas formas, maneiras e paradigmas existenciais de se observar a realidade do outro sob ângulos diferentes. Uma das observações importantes a serem feitas é no que concerne ainda à grande resistência ou falta de estrutura financeira para a utilização de ferramentas tão relevantes ao desenvolvimento humano e social.

Diante dos dados trazidos, foi possível observar como o uso de recursos de tecnologias assistivas podem auxiliar no tratamento e no desenvolvimento de atividades destes indivíduos, facilitando também os processos de ensino-aprendizagem, socialização e relacionamentos com pares levando-os mais aos processos de desenvolvimento, assim como elevando o nível de qualidade de vida.

Simples aplicações, como jogos, podem aumentar o tempo de atenção compartilhada, favorecendo a aprendizagem e realização de tarefas, levando os indivíduos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e mesmo com superdotação a utilizarem essas tecnologias para mostrar coisas que pretendem, onde gostariam de ir, ou até mesmo para praticar caligrafia e cálculo.

Tecnologias assistivas colaboram para além dos processos de acessibilidades das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e, altas habilidades, são ferramentas possibilitadoras de oportunidades outras, para desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e constituição dos sujeitos que as utilizam.

3.8 Um mundo de possibilidades: Inclusão no ensino superior

O convívio e as relações entre cidadãos que ocupam e compartilham o mesmo espaço,

público ou privado, nas diferentes situações e rotinas estabelecidas profissional e socialmente estão longe de serem harmoniosas e igualitárias. A diversidade social, a personalidade única de cada um, impõe certa dificuldade na definição ou consenso no que poderia se considerar como bem comum. A situação adquire maior complexidade quando uma das pessoas presente na relação social é considerada deficiente.

Essas pessoas, ditas deficientes, geralmente excluídas e marginalizadas ao longo da história da humanidade, quase nunca tiveram suas opiniões, sentimentos e desejos expostos, foram mutilados e enclausurados na consciência daquele que não poderia participar do mundo dos perfeitos. Existe alguém perfeito? É preciso que se tenha em mente que, "incluir não é tornarmo-nos todos iguais, até porque realmente não o somos; incluir é a oportunidade para estarmos juntos, dando suporte uns aos outros, em nossas singularidades e diferenças. Somos iguais no fato de sermos diferentes". (Menezes, 2008, p. 215)

Felizmente, a evolução da sociedade ao longo do tempo proporcionou novos hábitos, mesmo que ainda distante do ideal, alguns avanços têm sido relevantes no que se refere aos direitos humanos. As atitudes da sociedade greco-romana, em que o deficiente era abandonado à "sua sorte", deixando-o em "exposição" (Amaral, 1995), deixaram de ser abertamente praticadas. Na sociedade contemporânea os valores sociais são discutidos democraticamente de modo que os direitos e deveres são para todos, igualdade e liberdade, como se não existisse diferenças, nem tão pouco a diversidade, social, cultural, econômica, para ser bem sucinto, nada que torne um ser humano inferior a outro que por ventura esteja em melhores condições, seja ela qual for.

O texto que proponho tenta de maneira bastante elementar tratar a questão do direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Apoiado em alguns estudos preliminares, abordo um mundo de possibilidades que surgem quando se analisa e investiga as relações que se estabelecem entre o aluno deficiente e a comunidade universitária.

A sociedade contemporânea, por meio de grupos organizados, familiares e, muitas vezes, os próprios portadores de deficiência, se mobilizam e exigem dos governantes algumas ações e políticas públicas que viabilizem e facilitem o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de aulas regulares dos diferentes níveis de ensino para que tenham as mesmas oportunidades das demais, deixando de serem excluídas por qualquer que

seja sua diferença.

> "Tais movimentos refletem-se, hoje, em medidas de proteção dos direitos, da promoção de autonomia e independência, contribuindo para a eliminação de barreiras, de preconceitos, de discriminação e, com isso, de alguma forma, provocando mudanças em direção ao reconhecimento social e escolar das pessoas com deficiência". (Borgmann, 2016, p. 15)

Entre as ações de nível internacional que demonstram preocupação com as pessoas com necessidades educacionais especiais e a educação inclusiva, destacam-se os documentos oficiais da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990, que resultou no documento "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem". A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, que aconteceu em Salamanca, na Espanha, em 1994, resultou na "Declaração de Salamanca". Pelos acordos firmados a partir de então, a educação está acessível para todos, respeitando-se a diversidade, diferenças e necessidades individuais de cada um.

No Brasil, a legislação vigente assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito de frequentarem as salas de aulas regulares. A inclusão pode iniciar-se já na educação infantil, onde são desenvolvidas as bases essenciais para a construção do conhecimento bem como do seu desenvolvimento global.

> "Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança". (LDB, 1996, p. 16)

O mesmo documento propõe que na educação superior, a transversalidade da educação especial seja efetivada por ações que promovam o acesso, permanência e participação dos alunos. Tais ações precisam de planejamento e organização de recursos e serviços que garantam acessibilidade nos materiais pedagógicos e didáticos, disponibilizados nos processos seletivos, no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. (LDB, 1996)

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor desde 1996, também faz em seu texto referência sobre os direitos dos alunos que necessitam de uma atenção especial

dada a condição de suas diferenças particulares. De acordo com essa lei, estão assegurados além de currículos e métodos, recursos educativos e organização para que se possam atender as necessidades de tais alunos. Ainda, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, assim como professores do ensino regular aptos para total integração desses alunos na sala de aula regular. (LDB, 2017)

Temos também a Lei Brasileira de Inclusão, LEI nº 13.146, publicada em 6 de julho de 2015, no seu Art. 27 diz:

> "A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem". (LDB, 2017)

Apesar do amparo legal, a situação de algumas, para não dizer muitas, situações de educação inclusiva não se concretizam como deveriam. É preciso que a instituição esteja organizada, tenha recursos e infraestrutura adequada para o bom atendimento daquele que necessita de educação especial. Mas, de nada adianta, caso os recursos humanos não estejam preparados, sem formação e informação para lidar com as necessidades específicas de cada um dos alunos que precisam ser atendidos de forma diferente para que estejam em condições de igualdade com os demais e devidamente incluídos, como propõe a lei. Sem as devidas condições, o que se tem é uma forma equivocada de inclusão.

> "Não basta integrar o aluno na sala de aula regular, se os professores não conhecerem seu perfil, o diagnóstico de sua necessidade, para poder desenvolver um programa curricular com os recursos necessários de modo a promover a aprendizagem desses alunos e sua emancipação como pessoa autônoma". (Cortelazzo, 2012, p. 104)

A consequência da não qualificação do profissional docente não poderia ser outra, a não ser a incapacidade de lidar com as diversas e complexas situações que se estabelecem no contexto da educação inclusiva nos diferentes níveis de ensino, gerando resistência por parte desses profissionais ao receberem os alunos deficientes. Se por um lado precisa haver investimento nas instituições para melhor preparar o docente na sua formação inicial, é fundamental a participação dos mesmos em cursos de formação continuada. É por meio de

ações individuais para aceitação e compromisso com a formação para dar qualidade às aulas e garantir assim a inclusão do aluno deficiente (Toloi, 2015). Ao investir na formação continuada o docente poderá no mínimo abrir-se para apropriar-se de práticas pedagógicas adequadas e saberes para lidar com o novo contexto educacional. "Na formação contínua repousam as esperanças, se não de solução, mas minimamente, como uma possibilidade para algumas respostas às questões do cotidiano escolar às quais a formação inicial não pôde prover". (Menezes, 2008, p. 85)

Tem-se uma situação complicada em todos os níveis de ensino, porém, o que se pretende aqui, é uma maior atenção no caso do ensino Superior. Os profissionais docentes desse nível de ensino habitualmente esperam receber alunos que concluíram a Educação Básica e, de certa forma, passaram por algum processo de seleção, ou seja, possuem conhecimento e todas as habilidades dos níveis anteriores além de serem melhores que àqueles que não foram selecionados. Porém, dada as circunstâncias citadas acima, o que se observa em grande parte dos casos de alunos com necessidades educacionais especiais e que chegam no ensino superior, é uma continuação da inclusão não concretizada como deveria ser, pois se deparam com uma instituição não preparada para contribuir com sua formação acadêmica. (Rossetto, 2009)

Assim como nos níveis iniciais, não há a menor chance de inclusão se os docentes não contarem com recursos, práticas pedagógicas diversificadas e diferenciadas, materiais adaptados, currículo adequado, entre outros, para atender as necessidades especiais garantindo o acesso bem como a total interação com os alunos que conseguiram chegar ao ensino superior apesar de toda adversidade conspirando contra esse acesso,

> "Porém, a grande maioria dos professores da educação superior desconhece o que seja conviver com a deficiência, não recebeu orientações sobre essa condição, não se preocupou em saber como tratar essa questão do ponto de vista pedagógico e profissional". (Cortelazzo, 2012, p. 98)

Nessa linha de raciocínio, não podemos esperar que os alunos com necessidades educacionais especiais que por mérito próprio tiveram acesso ao nível de ensino superior, tradicionalmente seletivo e excludente, estejam devidamente incluídos e com totais condições de igualdade com os demais alunos regulares.

Os cursos de formação inicial ainda que abordem temas relacionados aos casos de alunos com necessidades educacionais especiais, não conseguem dar conta de todas as

especificidades que o docente precisa saber. Os professores formados em áreas da Educação, em geral, recebem alguma formação sobre as deficiências e legislação educacional para o deficiente. Porém, geralmente restringe-se à educação infantil e ensino médio, sem conhecimento em relação para a inclusão no ensino superior, enquanto demais professores não possuem conhecimento sobre deficiências e processo de inclusão. Apesar de terem algum esclarecimento sobre o assunto, muitos desconhecem o verdadeiro significado do processo de inclusão. (Morejón, 2009)

O cenário aponta para uma mudança profunda nos cursos de formação de professores, haja vista que,

> "O principal obstáculo enfrentado pelo aluno incluído no ensino superior acredita-se ser, além das barreiras arquitetônicas, a falta de conhecimento e conscientização da população acadêmica com relação às necessidades educacionais especiais". (Morejón, 2009, p. 207)

A não profissionalização para o efetivo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais deixa o docente cego, não como o sujeito que não enxerga, pela luz refletida nos olhos, mas cego no sentido de não perceber e não compreender suas reais particularidades e necessidades, impedindo qualquer contribuição para seu aprendizado e sua efetiva inclusão.

O processo ensino-aprendizagem, além da total imprevisibilidade dos resultados, caracteriza-se pela complexidade das relações que emergem de todo o contexto educacional, quer seja no espaço interno da instituição de ensino, em particular entre as quatro paredes da sala de aula, ou ainda, externo, que envolve a sociedade e familiares do educando.

De modo geral, os mais variados dispositivos ou recursos de tecnologia assistiva proporcionam autonomia pessoal e contribui para a realização das atividades diárias, nos diferentes contextos, das pessoas com deficiência. Para o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT),

> "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". (CAT, 2009, p. 13)

A tecnologia assistiva também é garantida aos deficientes pela Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no seu Art. 74 diz: "É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida".

Considerando toda a amplitude do significado das tecnologias assistivas, não parece sensato pensar no seu usuário em um único contexto, uma vez que ele somente será incluído se participar das relações sociais como qualquer outra pessoa. Entretanto, pretende-se enfatizar aqui os recursos destinados às atividades educacionais e as suas possibilidades, que são muitas, do ponto de vista das práticas de ensino e consequentemente da aprendizagem do educando com necessidades educacionais especiais. Quaisquer que sejam os dispositivos de tecnologia assistiva, sofisticados e com muita tecnologia, simples e artesanais, o importante é seu resultado no sentido de proporcionar autonomia e liberdade, e também, que sejam eficientes para garantir o acesso ao currículo e nas atividades promovendo a plena participação da vida escolar, permitindo que o aluno atue de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento. (Bersch, 2006)

Um docente atento nas limitações que eventualmente seu aluno possui, e interessado em eliminar ou atenuar as dificuldade e barreiras que o impedem de participar das atividades como os demais, pode mudar a realidade adversa. Identificando o problema, muitas vezes artefatos simples e convencionais elaborados por ele próprio são suficientes para suprir as necessidades específicas e fazem a diferença para que os alunos com deficiência possam ou não estudar, além de aprender e desenvolver-se com os demais colegas. (Galvão Filho, 2012)

O avanço tecnológico em ritmo acelerado tem contribuído com a criação de inúmeros recursos de tecnologia assitiva que podem ser utilizados como recursos pedagógicos capazes de eliminar barreiras que até então impediam a participação do aluno em algumas atividades específicas na sala de aula.

Apesar de novos produtos de última geração serem desenvolvidos e colocados no mercado, muitos casos de inclusão deixam de ser atendidos. Problemas de ordem econômica muitas vezes impedem o acesso ao material e sua utilização pela maioria das pessoas que poderiam se beneficiar dos seus recursos nas mais diversas atividades, no caso específico, àquelas solicitadas no ambiente escolar. Outra situação já indicada anteriormente é a formação inadequada do profissional docente, além de não estar devidamente preparado para lidar com o

aluno que necessita de alguma ação mais específica, ele geralmente desconhece e também não recebe qualquer orientação para uso das inovações da tecnologia assistiva inseridas no mercado. Obviamente que a participação do aluno usuário da tecnologia assistiva é fundamental no processo educacional, entretanto,

> "… a ausência de profissionais capazes de utilizar os recursos de tecnologia assistiva enviados pelo Estado para as salas de recursos multifuncionais pode prejudicar ou mesmo impedir o desenvolvimento dos alunos que dependem, muitas vezes, dessas ferramentas tecnológicas para terem acesso ao currículo e participarem das atividades propostas em sala de aula". (Giroto; Poker & Omote, 2012, p. 18)

A Comissão Temática de Educação, do Comitê de Ajudas Técnicas, confirmou em seus estudos que os equipamentos de tecnologia assistiva para a educação ainda não estavam presentes nas escolas, e, quando presentes, não eram do conhecimento de todos os professores e que eles não sabiam utilizá-los. Com base nos resultados encontrados, dois caminhos para as ações das políticas públicas para o atendimento ao aluno deficiente foram propostos: "1) a necessidade urgente de aquisição de Recursos e Equipamentos de Tecnologia Assistiva; 2) a necessidade de capacitação para uso desses recursos e equipamentos (CAT, 2009, p. 42). Seja por desconhecimento ou não saber utilizar os recursos disponíveis, o fato é que tal situação acaba comprometendo diretamente as perspectivas da educação inclusiva de qualidade e a não efetivação da inclusão escolar.

Como se observa, apesar de amparo legal da legislação em vigor no Brasil referente à inclusão dos deficientes nos diferentes níveis de ensino regular, muito ainda precisa ser feito. Além de investimento no aparelhamento das instituições de ensino, fornecendo equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, concomitantemente é necessário disponibilizar meios e incentivos para a profissionalização dos recursos humanos, capacitando-os para a efetiva promoção da inclusão dos alunos deficientes.

É de se esperar que, munidos de recursos e com formação adequada, todos os profissionais da educação, em particular, os docentes, sejam capazes de utilizar a tecnologia assistiva a seu favor no contexto educacional. Fazer com que ela cumpra seu papel, que é promover autonomia, ampliar as habilidades para que o usuário possa participar das atividades propostas como qualquer outro aluno regular. Deve-se levar em conta que, a tecnologia assistiva

> "[...] surge, para a pessoa com deficiência, em muitos casos como um privilegiado elemento catalisador e estimulador na construção de novos caminhos e possibilidades para o aprendizado e desenvolvimento, na medida em que se situa com instrumento mediador, disponibilizando recursos para o "empoderamento" dessa pessoa, permitindo que possa interagir, relacionar-se e competir em seu meio com ferramentas mais poderosa, proporcionadas pelas adaptações de acessibilidade de que dispõe". (Galvão Filho, 2012, p. 78)

Os envolvidos no processo educacional, devem perceber que os recursos de que dispõem, servem para organizar o projeto pedagógico da instituição, pensando no atendimento às necessidades educacionais especiais, prevendo a flexibilização do currículo, possíveis adaptações para uso do instrumental existente, recursos didáticos diferenciados, práticas diversificadas e processos de avaliação que evidenciem a capacidade e possibilidades do aluno. O modo de pensar, o ponto de vista e as atitudes dos envolvidos estabelece uma linha imaginária separando o sucesso e o fracasso da inclusão escolar. De um lado, o pessimismo de quem enxerga nos candidatos a inclusão as deficiências e limitações, do outro, a conscientização de quem vê as possibilidades e habilidades, alguém que aprende por caminhos diferentes, inibindo discriminação ou preconceito, garantindo o sucesso de todo o processo ensino-aprendizagem e consequentemente para a efetiva inclusão.

Pensar de forma coerente profissionalmente falando, mais humanizada talvez, e acreditar que se pode fazer muito, que nem sempre dará certo, mas é necessário buscar alternativas.

Se o aluno deficiente chegou ao ensino superior, é preciso reconhecer também, o trabalho desenvolvido e o empenho pessoal de todos os profissionais envolvidos nos processos educacionais anteriores, "[...] uma vez que o êxito para conquistar uma vaga em uma Universidade, com processos seletivos geralmente acirrados, perpassa pela oportunidade de uma formação básica de qualidade, para todos os alunos [...]". (Santana, 2013, p. 41)

Se isso ocorreu, é porque de alguma forma esses profissionais conseguiram superar suas próprias limitações, falta de recursos e, em alguns casos, falta de conhecimento adequado, mas, cumpriram seu papel e acreditaram nas possibilidades dos seus alunos diferentes.

Pelo exposto anteriormente, pode-se afirmar que há infinitas possibilidades quando o assunto é inclusão no ensino superior. Podem-se abordar os problemas, os recursos, as leis, a

infraestrutura das instituições, os recursos humanos, entre outros. Seja qual for a abordagem, parece que todas levam para o objetivo principal, que é a garantia do direito à educação de qualidade, atendendo aos interesses e necessidades de aprendizagens do educando deficiente.

Se, depois de percorrer toda a trajetória anterior e superar as muitas dificuldades, devemos entender e reconhecer que são lutadores em busca de oportunidade e percebem na universidade e no mercado de trabalho a maneira de conseguir melhores condições de vida. (Rossetto, 2009)

Para isso, é imprescindível que a universidade além de reconhecer o direito da presença dos estudantes deficientes, rompa com valores e normas, que abertamente ou não, geram obstáculos e segregação desses alunos. (Fernandes, 2015)

Romper com o processo educacional constrangedor pelo qual esses alunos têm passado é vital para sua inclusão no ensino superior. "Não é insensato afirmar-se que a trajetória educacional de pessoas com deficiência e, portanto, com necessidades especiais, tem sido marcada por preconceitos, desinformações, mitos, segregação e exclusão". (Chahini, 2010, p. 16)

Faz-se necessário também, que os docentes se aproximem e conheçam sues alunos, tomem ciência e compreendam o mínimo sobre certas peculiaridades das deficiências e limitações que eles possuem.

Há que considerar ainda, que, corre-se o risco de que os envolvidos, gestores, docentes e demais integrantes do quadro funcional da instituição, pelo fato do aluno ter chegado ao nível superior de ensino, não necessite de amplo acompanhamento nem de recursos adicionais, e por isso,

> "[...] acabam por pouco carecer de acessibilidade, o que dá a compreender que podem passar desapercebidos pelo fato da deficiência não ser tão aparente, ou as deficiências podem apresentar menor necessidade de recursos, ou também, pode ser que sejam negligenciados ou atendidos parcialmente em suas reinvindicações". (Nalle, 2018, p. 242)

O resultado desse pensamento totalmente contrário ao processo de inclusão, mesmo que não impeça a permanência do aluno na instituição, afetará negativamente o conceito que o deficiente irá carregar e divulgar por onde quer que esteja. Fará todo sentido, se ele disser que foi frustrante a atenção dada pela universidade em relação às suas necessidades e que receberam

melhor atenção em níveis anteriores de ensino. (Mazzoni, 2003)

Matematicamente falando, não há como retratar as infinitas possibilidades. Como alternativa, propõe-se discutir alguns pontos tomando como base resultados de pesquisas na área, trazendo indicativos positivos ou não, sobre a inclusão na educação superior.

Alunos com necessidades educacionais especiais que chegam ao ensino superior podem ser considerados vitoriosos. Percorreram um longo caminho cuja trajetória é marcada por obstáculos, provavelmente alguns não superados. Proporcionar condições adequadas para que ele conclua sua formação universitária, além dos ganhos pessoais do estudante, contribui-se também,

> "[...] para desmistificar a ideia historicamente construída da deficiência como fator incapacitante e vista como uma categoria fechada em si mesma, reafirmando o caráter da deficiência como uma invenção social que justifica a seletividade, a segregação e o preconceito da sociedade". (Rossetto, 2009, p. 220-221)

Para um aluno deficiente, estar matriculado em um curso superior é uma conquista pessoal, porém, a concretização da sua inclusão só ocorrerá no âmbito educacional e social se houver reconhecimento das suas diferenças. (Borgmann, 2016) É preciso que as relações e interações com todos os envolvidos se estabeleçam de forma espontânea, que haja respeito mútuo, permitindo-se compartilhar os espaços e executem tarefas de forma colaborativa sem discriminação.

A inclusão da pessoa deficiente na educação superior vai muito além do simples fato de seu nome estar relacionado na lista de alunos de determinado curso de uma instituição desse nível de ensino. Não é possível pensar que a inclusão se dá apenas no interior da sala ou dentro dos limites do campus da universidade escolhida pelo aluno. O processo se dá em um contexto amplo, geral, e que envolve diferentes atores sociais, suas atitudes, opiniões e no mínimo o reconhecimento da diferença e diversidade entre todos os envolvidos.

Supondo superadas todas as barreiras anteriores, refiro-me apenas as encontradas no percurso da educação básica, é oportuno pensar de que forma e quais ações se fazem necessárias para que o processo da inclusão no ensino superior se inicie rumo à efetiva concretização.

Assumindo a diversidade, respeitando-se as características e necessidades específicas particulares de cada aluno, é razoável que se pense,

> "[...]desde a organização dos exames vestibulares; a criação de comissões de acessibilidade para o necessário acolhimento dos alunos com deficiência matriculados na instituição, identificando-os, criando condições para sua acessibilidade física; e promoção de ações para a sua permanência na instituição, buscando meios para a remoção de barreiras no campus, tanto física quanto atitudinais". (Santana, 2013, p. 25)

Os docentes do ensino superior acostumados com o público seleto, supostamente os melhores que foram selecionados, e, portanto, aptos e em condições de igualdade para enfrentar as possíveis dificuldades da formalidade imposta na maioria dos cursos desse nível de ensino, podem ser surpreendidos com a presença de alguém que irá exigir mais do que normalmente acontece.

> "A presença de estudantes com deficiência produz efeitos nas práticas pedagógicas, uma vez que exercer a docência com "o outro", "o diferente", é uma possibilidade para que o profissional, proveniente de distintas áreas do conhecimento que não as licenciaturas, mesmo que domine o conteúdo específico, que possua acúmulo de títulos acadêmicos ou produções científicas, descubra que isso não basta, pois a docência é outra profissão". (Pieczkowski, 2014, p. 184)

A existência de casos de inclusão geralmente causa desconforto e preocupação, além de provocar dúvidas e insegurança no docente, principalmente referente à prática pedagógica muitas vezes centrada na dúvida do que fazer e como fazer. Agora, dada a realidade nunca antes vivenciada, não há como seguir os mesmos caminhos anteriormente traçados e que quase nunca eram modificados no processo ensino-aprendizagem, por motivos óbvios, todos eram considerados iguais e com as mesmas capacidades para aprender de um modo único. É preciso outra atitude, um novo olhar não padronizado que permita a entrada e permanência do diferente no ambiente de estudo restrito e formalizado.

> "Deparar com a diferença provoca ruptura com formas mecânicas de pensar, ser e fazer. A lógica cristalizada do professor que ensina, e o aluno que aprende, pode se romper a partir do encontro com o estudante com deficiência, e o docente pode assumir o papel de quem precisa aprender para poder ensinar e avaliar". (Pieczkowski, 2014, p. 183)

Não há como superar as barreiras criadas pelos docentes que se julgam incapazes de lidar com a diversidade e diferenças individuais se eles próprios não se motivarem para enfrentar a complexidade do processo de inclusão. Eles, e demais envolvidos do contexto educacional precisam de sensibilização e treinamento para que possam adequar-se e adaptar-se para lidar com a diversidade e não o contrário. (Morejón, 2009)

Deve-se considerar ainda, que em alguns casos de alunos que passaram pelo processo de inclusão no ensino superior e terminaram seus cursos não tiveram todas as suas necessidades atendidas, o que de certa forma pode ser chamada de falsa inclusão, considerando ainda que, "por sua vez os egressos, por serem leigos, não percebem em profundidade a falta de capacitação dos gestores e dos docentes, o que faz com que aceitem qualquer comportamento voltado para a compreensão de suas necessidades [...]" (Nalle, 2018, p. 243), o que caracteriza que não ocorreu acessibilidade como deveria.

Somente formação adequada que propicie conhecimento sobre currículo, aprendizagem significativa, relação entre ensino e aprendizagem, o verdadeiro significado do ato pedagógico é que pode dar alguma garantia de como lidar com a inclusão no ensino superior, minimizando o desconforto por não saber o que e como fazer.

As atitudes sociais, em relação à inclusão de alunos deficientes no ensino superior ainda se caracterizam como barreiras a serem superadas. Mudanças atitudinais da sociedade em geral, bem como da comunidade universitária, estudantes, funcionários, gestores e principalmente dos professores precisam acontecer para a eliminação definitiva de práticas discriminatórias e preconceituosas em relação aos alunos deficientes. O preconceito torna o deficiente mais limitado que sua própria deficiência.

Não há como, e nem se deve generalizar, entretanto existem pesquisas que abordam o tema das atitudes sociais de aceitação ou não da inclusão no ensino superior apontando a existência de grupos favoráveis e contrários. Acredita-se que atitudes acolhedoras, que demonstrem apoio e credibilidade na capacidade do deficiente sejam o primeiro passo na concretização da inclusão. As contrárias, geralmente preconceituosas, direcionam para a exclusão e segregação do aluno no ambiente universitário.

Como exemplo de atitudes sociais favoráveis são os resultados de uma pesquisa feita em uma universidade pública do interior de São Paulo, indicando que os alunos deficientes sentiram-se incluídos pelos seus pares como pelos docentes, mas, destacaram como pontos

desfavoráveis a acessibilidade física do campus. (Santana, 2013)

Em pesquisa realizada em instituições de ensino superior públicas do Rio Grande do Sul, alguns indicadores importantes foram revelados quanto as concepções sobre inclusão, formação, cesso e acessibilidade de alunos deficientes no ensino superior. Constatou-se como principal obstáculo, que além das barreiras arquitetônicas é a falta de conhecimento e conscientização da população acadêmica em relação às necessidades educacionais especiais. O que tem ocorrido nas instituições trata-se de um processo de acesso e acessibilidade de deficientes e não um processo de inclusão desses alunos no ensino superior. (Morejón, 2009)

Um estudo realizado em cursos de pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo teve como objetivo analisar se os mesmos estão preparando seus alunos em relação à educação inclusiva. Comparativamente, os estudantes ingressos de diferentes unidades apresentam atitudes sociais diferenciadas em relação à inclusão, sendo que em uma delas, os alunos demonstraram atitudes menos favoráveis.

Em uma universidade pública do Maranhão foi realizado um estudo com objetivo de analisar as atitudes e opiniões de professores e alunos com relação à inclusão de deficientes na educação superior. Os resultados indicam que os colegas de alunos deficientes são mais favoráveis do que os que não têm amigos nestas condições. No caso dos professores, ter alunos deficientes não altera suas atitudes. De modo geral, alunos e professores são favoráveis ao processo de inclusão. (Chahini, 2010)

Uma pesquisa interessada em investigar e analisar o acesso do surdo em cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais, entre os resultados apontados destacam-se: poucas vagas em nível nacional para formação de professores de Libras; as instituições federais investigadas apresentam dificuldades em: propiciar condições de acessibilidade nos processos seletivos, observando-se omissão de adequações e burocratização; interpretação da prioridade ao candidato surdo em relação aos critérios ou números de vagas aos mesmos. (Kumada, 2017)

As atitudes e as relações estabelecidas no convívio entre os deficientes com toda a comunidade universitária apresentam muitas facetas. Logicamente, não apresentei e nem as discuti em sua totalidade ou profundidade que o tema requer. Entretanto, penso que, o mínimo que os alunos com necessidades educacionais especiais esperam todos os membros dessa comunidade universitária, é uma sensibilização e compreensão das suas limitações. Não pode

haver consciência tranquila, sem respeito e reconhecimento das potencialidades desses alunos.

A inclusão de alunos deficientes na educação superior, apesar de todo amparo legal existente, ainda enfrenta muitos problemas. Existem avanços claros e positivos, porém, indícios claramente desfavoráveis, sinalizando de que se está longe da verdadeira inclusão que proporcione formação e educação de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais no nível de ensino superior. Os problemas são similares aos enfrentados na educação básica. Faltam recursos humanos com qualificação adequada, equipamentos, infraestrutura, enfim, condições que permitam não apenas o acesso, mas que garantam a permanência e condições para atender as reais necessidades do aluno deficiente. Atitudes de discriminação e segregação ainda estão presentes neste contexto, o que muitas vezes torna impossível a concretização da inclusão e a conquista de uma graduação pelos alunos chamados deficientes.

> "Assim, a equidade tem uma ligação próxima e mesmo inamovível com a Educação Inclusiva. Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas contribui para uma maior equidade na educação. Este desenvolvimento não se pode fazer à custa do percurso, da curiosidade e do ritmo de aprendizagem de nenhum aluno; por isso é tão imprescindível que estas mudanças educacionais impliquem a forma como se ensina e influenciem a forma como se aprende. Nem a equidade nem a inclusão são políticas óbvias. Apesar da grande retórica da diferença e da igualdade, a tarefa de promover a equidade e a inclusão na escola continua a ser gigantesca. A educação tornou-se permeável a modelos de ensino, de avaliação e de organização que frequentemente se opõem a uma efetiva justiça e a uma efetiva igualdade de oportunidades". (Rodrigues, 2006, p.82-83)

Se um veleiro / repousasse / na palma da minha mão / sopraria/ com sentimento / e deixaria seguir sempre / rumo ao meu coração / meu coração há calma de um mar / e guarda tamanhos / segredos / de versos / naufragados e sem tempo / rimas de ventos e velas / vidas que vem e que vai / a solidão que fica e entra / me arremessando contra o cais / rimas de ventos e velas/ vidas que vem e que vai / a solidão que fica e entra / me arremessando contra o cais / se um veleiro / repousasse / na palma da minha mão / sopraria / com sentimento / e deixaria seguir sempre / rumo ao meu coração / meu coração ha calma de um mar / e guarda tamanhos segredos / de versos / naufragados e sem tempo / rimas de ventos e velas / vidas que vem e que vai / a solidão que fica e entra / me arremessando contra o cais / rimas de ventos e velas / vidas que vem e que vai /a solidão que fica e entra / me arremessando contra o cais /rimas de ventos e velas / vidas que vem e que vai ...

PORTO SOLIDÃO – JESSÉ

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma / Até quando o corpo pede um pouco mais de alma / A vida não para / Enquanto o tempo acelera e pede pressa / Eu me recuso faço hora vou na valsa / A vida é tão rara / Enquanto todo mundo espera a cura do mal / E a loucura finge que isso tudo é normal / Eu finjo ter paciência / E o mundo vai girando cada vez mais veloz / A gente espera do mundo e o mundo espera de nós / Um pouco mais de paciência / Será que é tempo que lhe falta pra perceber / Será que temos esse tempo pra perder / E quem quer saber / A vida é tão rara (Tão rara) / Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma / Até quando o corpo pede um pouco mais de alma / Eu sei, a vida não para (a vida não para não) / Será que é tempo que lhe falta pra perceber / Será que temos esse tempo pra perder / E quem quer saber / A vida é tão rara (tão rara) / Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma / Até quando o corpo pede um pouco mais de alma / Eu sei, a vida é tão rara (a vida não para não) / (a vida é tão rara)

PACIÊNCIA – LENINE

METODOLOGIA

4. TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS: PERCORRENDO CAMINHOS, DESBRAVANDO POSSIBILIDADES

4.1 Universo investigativo: problemática e justificativa do estudo

A provisão de igualdade isonômica proporcionada indistintamente a todos, preconizada em legislações vigentes, bem como, garantidas na Lei Magna Brasileira, aponta para procedimentos relativos aos direitos humanos e processos de inclusão acerca das permanências dos sujeitos nas mais diferentes esferas sociais. (CRFB, 1988) Considerando a diversidade e as diferenças entre as pessoas, tais conjecturas colaboram para a construção de um consciente coletivo e comunitário que permite a criação de ações e atividades conjuntas que influenciam as políticas públicas no país em direção aos melhores interesses da coletividade dentro de um processo democrático, em outras palavras, o convívio diário com a diversidade possibilita, além de novas experiências e descobertas do novo, o vislumbre de identificação própria do eu com o outro, com reciprocidades de respeito a admiração. (UNESCO, 2019)

A questão da inclusão se apresenta ainda na atualidade como emergente situação de discussões, adequações e reajustamentos frente as desigualdades sociais. Estudos anteriores comprovam a existência de desfasamentos entre as garantias legais preconizadas em legislações específicas vigentes de permanência dos sujeitos nos processos inclusivos e as práticas efetivas dos processos de desenvolvimento destes no ensino superior. (Mazzotta, 1996) Frente aos embates e obstáculos vivenciados pelas pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, nos é possível afirmar que os sistemas curriculares nos processos de escolarização são pensados e desenvolvidos para grupos homogêneos, desconsiderando as diferenças e particularidades presentes nas singularidades constitutivas dos sujeitos. (Cruz, 2016)

Urgência e emergência quanto aos procedimentos efetivos para práticas das garantias de equidade nos processos inclusivos, são apontados como desafios inerentes aos procedimentos junto aos sujeitos mencionados. (Sanchez, 2005) Neste sentido, no ensino superior, a problemática nos processos de inclusão das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades necessitam ainda serem desvendadas e compreendidas para que possam ser propiciadas novas propostas que permitam reajustamento em procedimentos de equidade, diante dos desfasamentos entre os direitos preconizados nas

garantias legais e práticas efetivas destes.

Nem tudo é para todos, diminuir as desigualdades implica na aplicação e viabilização, de condições diferenciadas para pessoas diferentes, neste sentido, o desfasamento entre a proposta curricular descrita, e, garantida nas políticas públicas por meio das legislações vigentes, com a prática de aplicação destas estruturas na instituição universitária para as pessoas com deficiências, está na inexequibilidade destes direitos por conta de um sistema curricular pensado para todos, engendrado em aspectos comuns, desconsiderando as diferenças e singularidades inerentes em cada indivíduo. Muitos são os constrangimentos existentes na aplicação dos conteúdos técnicos, para os sujeitos com deficiências em processo nos cursos de graduação das universidades. Entre a inclusão social destes, e, domínio dos conteúdos reais a serem desenvolvidos num programa curricular de um curso superior, muitas celeumas, constrangimentos, obstáculos, complicações e implicações de diversos aspectos são encontrados. Considerando as especificidades dos alunos incluídos, bem como, as garantias no que se refere à permanência destes no ensino superior, podemos claramente visualizar um enorme abismo no que se refere às práticas de aplicação curriculares. (Cruz, 2016) Outras implicações de ordem interpessoal, processo de comunicação, adaptações de conteúdos, também podem ser visualizadas.

> "Todos os projetos têm em comum o interesse em uma determinada agenda política, embora um grupo entenda que se trata de um interesse profissional e outro o expresse em função de seu senso comunitário. Do mesmo modo, todas as "histórias" envolvem uma dimensão pessoal porque todas nos demandam repensarmos nossas ações no mundo e reavaliarmos seu mérito e sua eficácia. Os projetos não surgem linearmente de questões de pesquisas derivadas apenas de definições acadêmicas de assuntos pesquisáveis. Antes eles lidam com questões integralmente vinculadas à prática, resultam da necessidade de mudança que é impulsionada por novo conhecimento e que também o gera, no processo. São pesquisa "feita de dentro", mas ao mesmo tempo mostram como, no decorrer dos ciclos de pesquisa, os participantes definem e muitas vezes redefinem quem é considerado de dentro e quem de fora. Todas as histórias buscam também uma nova forma de relação teoria-prática, em alguns casos com a inclusão de formas de conhecimento "populares" e "acadêmicas". (Noffke e Somekh, 2015, p.148)

Como chave para este estudo, nos debruçamos acerca de questões relacionadas aos processos de inclusão no ensino superior, políticas públicas formativas acerca das especificidades dos processos inclusivos nas perspectivas do ensino, pesquisa e extensão, objetivando por meio de boas práticas propiciar processos de mudança na ideologia constitutiva de inovação e rescontrução institucional. Neste sentido, destacamos acerca do desfazamento entre teorias propostas e práticas efetivas nos processos de inclusão das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino superior, bem como, discrepância assistencial no que se refere ao desenvolvimento e procedimentos de ensino-aprendizagens destes, elucidando a emergência de reflexões acerca dos procedimentos traumáticos enfrentados pelos sujeitos descritos e ações especificas profícuas em direção ao desenvolvimento destas pessoas.

> "... o investigador postula uma variabilidade das relações entre as formas de comportamentos e os significados que os actores lhes atribuem através de suas interaccções sociais, pois que a comportamentos idênticos do ponto de vista físico podem corresponder diferentes significados sociais". (Guerra, 2008, p.17)

As necessidades das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como, os traumas e obstáculos pelos quais esses sujeitos são submetidos nos relacionamentos sociais em que são partícipes e esferas sociais em que estejm lotados, sempre apresentaram para nós motivos de indignação e incômodo.

Partindo desse pressuposto, e vivenciando os processos de inclusão em diferenciados espaços do convívio social, iniciamos institucionalmente um trabalho de pesquisas junto à pesquisadores das áreas da saúde, ciências educacionais e jurídicas, a fim de compreender os processos inclusivos, por meio de estudos e pesquisas relacionados à área. Mais tarde com os grupos já organizados, passamos a promover ações junto à sociedade civil na promoção de políticas públicas em modalidade de ensino e extensão para discussões, fóruns e debates acerca das questões relacionadas as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimeto e altas habilidades. Posteriormente à essas ações, iniciamos o procedimento da fundação de um centro de pesquisas para estudos relacionados e estruturação acadêmica de programas de pós-graduação. Mais tarde a proposta de criação de núcleo institucional, foi encaminhada para a

fundação, objetivando o acompanhamento e assistência aos sujeitos descritos em seus processos de ensino-aprendizagem diante da inclusão no ensino-superior.

Neste sentido, atualmente esses sujeitos estão sendo por nós acompanhados e assistidos, no sentido da promoção de reais práticas que os levem para algum desenvolvimento, são acompanhados por meio de ações pontuais que identificam e organizam aspectos ligados ao seu desenvolvimento, tendo assim, neste trabalho investigativo ações interventivas junto a estes.

As singularidades e peculiaridades apresentadas pelas pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades significam mundos, retratam histórias, e multiplicam necessidades na promoção de estratégias outras que lhes sejam propiciadoras de desenvolvimento.

> "A uniformidade do social seria apenas aparente e não uma propriedade do próprio mundo, o que não significa que num dado momento histórico os seres humanos não disponham de um conjunto de crenças comuns, isto é, de um conjunto de interpretações colectivas, a que chamamos geralmente "cultura". (Guerra, 2008, p.17)

Neste sentido trata-se aqui de uma pesquisa de natureza qualitativa na abordagem das histórias de vida dos sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, inseridos nos cursos de graduação em processos de inclusão no ensino superior, com ações interventivas e acompanhamento contínuos dos processos de desenvolvimento destes.

> "Nem sempre a pesquisa de ação começa com um tema a pesquisar. O impulso é antes uma vontade de mudança/inovação. O processo de projetar "ações" (intervenções na situação social) aprofunda nos participantes a compreensão dos processos sociais e desenvolve novas estratégias para induzir melhorias. O foco recairá em algum aspecto do contexto social em que o trabalho tem lugar, mas o ponto inicial pode ser um tanto impreciso, como um sentimento de insatisfação sobre cuja razão não se tem certeza, ou um desejo de compreender mais em profundidade algum aspecto da atividade". (Noffke & Somekh, 2015, p.144)

4.2 Indagações: problema de pesquisa

Este estudo pretendeu investigar e compreender a seguinte questão: quais os percursos vivenciados e as respectivas estratégias de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em meio aos processos de inclusão no ensino superior?

4.3 Reflexões: questões norteadoras

Outras questões nos incomodaram e pretendemos responder e compreeder por meio deste estudo investigativo científico acadêmico.

I. Há desfazamento entre as propostas oficiais de inclusão para o ensino superior e as práticas do acesso à permanência destes nos cursos de graduação?

II. Quais os problemas e enfrentamentos que as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades enfrentam no percurso de formação nos cursos de graduação?

III. Quais as necessidades destes alunos para desenvolvimentos reais dos processos de ensino-aprendizagem em meio aos procedimentos de inclusão?

IV. Há apoio institucional para suas necessidades segundo as especificidades que apresentam, na criação de adaptações curriculares de pequeno e grande portes como preconiza a legislação?

4.4 Proposta: objetivo geral

O principal objetivo deste trabalho de investigação científica acadêmica esteve em compreender os percursos vivenciados e as respectivas estratégias de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em meio aos processos de inclusão no ensino superior.

4.5 Proposituras: objetivos específicos

Os objetivos específicos do estudo investigativo científico acadêmico foram,

I. Conhecer e analisar os percursos vivenciados e as respectivas estratégias de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em meio aos processos de inclusão no ensino superior.

II Desvendar as necessidades para ensino-aprendizagem, bem como, estratégias dos enfrentamentos para suporte das situações vivenciadas em meio aos processos constitutivos das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

III. Identificar recursos e ações institucionais para adaptações curriculares de pequeno e grande portes, como preconiza a legislação, para as necessidades dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades segundo as especificidades que apresentam.

4.6 Abordagem metodológica: o método qualitativo

> "A pesquisa em ciência social é uma arte e também uma ciência, e só pode se adquirir as habilidades e o conhecimento necessários para ser um pesquisador com a experiência ao longo do tempo. Há sempre a necessidade de julgar e tomar decisões sobre o melhor caminho a seguir na pesquisa. É importante manter a mente aberta e esperar o inesperado. Para alcançar alta qualidade é fundamental o preparo e a capacidade dos pesquisadores de ciências sociais para criticar seu trabalho e refletir de que outra maneira poderia ter sido feita, se isso teria mudado os resultados e, em tal caso, como os teria mudado. O principal predicado do bom pesquisador de ciências sociais é ter uma atitude reflexiva, não o de aplicar receitas". (Somekh & Lewin, 2015, p.23)

Trata-se de método investigativo de base linguístico-semiótica utilizada via de regra em ciências sociais almejando foco no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências.

> "A pesquisa em ciências sociais lida com pessoas e seus contextos de vida, bem como com questões filosóficas relacionadas à natureza do conhecimento

> e da verdade (epistemologia), dos valores (axiologia) e do ser (ontologia) que embasam os critérios e as atividades humanas. Difere das pesquisas nas ciências naturais em decorrência deste foco nas pessoas – indivíduos e grupos – e no seu comportamento dentro de culturas e organizações que variam amplamente em termos sociais e históricos. Há imprevisibilidade no comportamento dos seres humanos. A pesquisa médica pode se valer de teorias probabilísticas para desenvolver medicamentos terapêuticos porque os sistemas do corpo funcionam com relativa autonomia com relação à mente (embora se conheça cada vez mais que nem todos os corpos respondem ao tratamento da mesma forma). A pesquisa em ciências sociais não pode desenvolver soluções de similar eficácia para os problemas sociais porque as pessoas tomam decisões que variam em função de diferentes pressupostos e propósitos. Uma vez que a experiência humana se caracteriza pela complexidade, os pesquisadores de ciências sociais têm de trabalhar com teorias e métodos que levem isso em conta. A pesquisa empírica em ciências sociais – isto é, pesquisa que envolve a coleta de dados sobre pessoas e seus contextos sociais por meio de diversos métodos – lança mão em grande medida das tradições e práticas de disciplinas como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a história e as artes criativas". (Somekh & Lewin, 2015, p.27-28)

Questões acerca da conceituação de ordem metodológica, apresentam-se sempre em grau de imensa complexidade aos pesquisadores e estudiosos no universo acadêmico. Neste sentido, pensar acerca do "como proceder" diante dos dados identificados em determinado estudo, via de regra, parece ser uma questão corriqueira e desconsiderada por muitos acadêmicos no campo científico. Contudo, sabemos que uma das questões mais relevantes na construção de uma investigação de êxito, está na maneira em como esta é desenvolvida e processada.

O processo metodológico, portanto, apresentado como desenho do estudo, se trata de etapa indispensável para a obtenção de análise e discussão dos dados coletados. Planejar uma investigação e como proceder em cada etapa, tem demonstrado não se apresentar como tarefa tranquila, dificultando assim os estudos bem como a compreensão destes. A escolha acerca da metodologia a ser utilizada é bem mais difícil do que aparenta ser, mesmo sabendo o que se

pretende estudar, o caminho a ser percorrido nem sempre apresenta a mesma clareza em níveis de descrição e fundamentação metodológica.

Refletindo acerca de todas as questões apresentadas aqui, torna-se adequado afirmar que grande parte dos caminhos metodológicos trilhados, não estão sintonizados, nem mesmo conectados com a temática e problemática proposta para investigação. Nesta perspectiva a escolha metodológica, diante de tantas áreas do conhecimento, deve estar de acordo com os parâmetros e conceitos pretendidos e apontados na problemática e no problema de pesquisa.

Sabe-se que, desde os primórdios na descrição temporal, o desenvolvimento de estudos demandou grandes esforços para os investigadores por conta de terem que apresentarem a outrem, seriedade no desenvolvimento e discussão dos dados apresentados. Assim, escolher entre quais caminhos metodológicos trilhar, foi sempre tarefa árdua para acadêmicos e seus orientadores.

No campo da educação, bem como, nas áreas tradicionais da hermenêutica, fenomenologia, antropologia, dentre outras, considerou-se adequada a utilização das metodologias qualitativas, por apresentarem condições de análises temporais, identificadas e observadas em determinado contexto, história e cultura.

Percorrendo essa vertente, Somekh e Lewin (2015), acreditam que a tradição da metodologia qualitativa seja a principal motivação para sua escolha no que se referem a estudos de casos investigados nas áreas destacadas dentre outras não mencionadas neste documento.

Para o autor, todo desenvolvimento humano percorre áreas de sua constituição, como, crenças, percepções, sentimentos, valores, história e cultura, nos quais estejam inseridos, contudo necessitam ser desvelados por meio dos estudos, compreensões e apontamentos que, somente a investigação poderá suprir. A busca pela cientificidade dos estudos acadêmicos é concretizada quando o investigador aponta os caminhos utilizados para comprovação do estudo realizado, por meio da descrição metodológica em que este foi desenvolvido. Não basta, portanto, na produção de ciência, que sejam descritas explicações imaturas, apresentadas via causa x efeito, tão utilizadas pela corrente do senso comum, outrora desenvolvidas constantemente.

Obviamente, retornando à história metodológica, o grau de valor atribuído, aos procedimentos quantitativos de mensuração das variáveis experimentais utilizadas nos campos da saúde, genética e matemática, colocou os procedimentos qualitativos em dúvida, por não

apresentarem métodos naturais, de descrição como os apresentados até então. Porém a necessidade de estudos que tornassem possíveis compreensões acerca de questões complexas advindas dos fenômenos sociais, históricos e culturais surgiram e não estavam adequados aos procedimentos de mensuração utilizados outrora, pois necessitariam de vertentes que apontassem aspectos controversos, subjetivos e de ordem psicológica, os quais não podem ser mensurados, mas sim observados, compreendidos e analisados e então explicados, mesmo que temporariamente, dentro de um contexto temporal.

Descrever o comportamento humano, por meio da subjetividade que este apresenta, devido a constituição cultural, histórica e social da humanidade que desencadeia sentimentos de ordem afetiva, psicológica e cognitiva, dentro de um espaço temporal delimitado e determinado, sem padronização, significado assim, por meio da investigação, é o principal papel da metodologia qualitativa. Visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística, são os principais caminhos que a abordagem qualitativa percorre, sendo que, sua maior contribuição para desencadeamento do estudo, está na análise subjetiva, singular e peculiar encontrada por meio das pistas e indícios que o estudo possa desenvolver.

A descrição de Somekh e Lewin (2015), caracterizam a pesquisa qualitativa holística como aquela em que, a compreensão do significado da investigação somente será possibilitada, após a compreensão dos casos emergentes do contexto estudado.

Para o autor, outra possibilidade está, na análise livre dos fatos, observando em meio a coleta de dados, ouvindo os envolvidos, permanecendo em organização e observação durante todos os passos da pesquisa, reservando ao momento da análise e discussão de dados, o olhar minucioso a cada situação ocorrida, somente então conectando e sintonizando tais dados por meio da significação, esse procedimento seria então denominado abordagem indutiva. A investigação naturalística seria para ele, aquele em que não há intervenção do pesquisador em meio ao desenvolvimento dos procedimentos, ou mesmo em situação de que quando esta ocorra, seja apresentada minimamente.

Desta forma, em quaisquer modalidades que seja aplicada a questão das metodologias qualitativas, demonstram difícil aplicação, exigindo, conforme descrito aqui anteriormente rigor durante a coleta de dados e dedicação, seriedade e imparcialidade no momento das análises e discussões dos dados.

Compreendendo, portanto, que quanto maior o rigor e melhor a dedicação do

investigador, mais veracidade serão aproveitadas dos dados coletados e apresentados posteriormente ao estudo finalizado. Neste sentido, é preciso que o investigador compreenda que necessita trabalhar na aplicação metodológica com rigor e responsabilidade, uma vez que este tipo se aplica, na atuação da verificação e análise de valores, crenças, hábitos, descritos e/ou encontrados por meio do acompanhamento e/ou observação de atitudes, opiniões e comportamentos de uma sociedade. Neste sentido, a complexidade dos fenômenos, fatos e significados de ordem subjetiva, podem ser verificados.

Embora, o rigor e responsabilidade do investigador seja imprescindível para a formalização de uma pesquisa cientifica, é preciso considerar que este não está neutro acerca do objeto de seu estudo, fator que deve ser constantemente relembrado e cuidadosamente administrado para êxito das investigações. Nesta perspectiva, compreender que a constituição humana e concomitantemente social, é organizada por meio de significações, torna-se o primeiro passo para estudos a posteriori acerca das análises dos comportamentos dos quais se pretenda investigar, via interpretação e/ou compreensão de tais fenômenos.

Considerando todo o exposto, é adequado afirmar que, nas pesquisas de ordem qualitativa, tornam-se inviável as análises por meio de testes experimentais, pois, tais singularidades não podem ser mensuradas nem mesmo verificadas experimentalmente, estas ao contrário, necessitam ser interpretadas, compreendidas, estudadas, acompanhadas e verificadas, considerando a história, cultura, sociedade e contextos peculiares em que o objeto (não se usa este termo na investigação qualitativa) os sujeitos da investigação esteja lotado, sem generalizações, o estudo tem a liberdade e possibilidade de ser desenhado em determinados períodos, dentro de um espaço delimitado na linha temporal.

Por derradeiro, nos dizeres de Minayo (1994), a investigação qualitativa é a que melhor se coaduna com o reconhecimento das situações populares, grupos específicos e universos simbólicos, embora estas possam estar ligadas a outros mecanismos de análises, almejando via de regra, análises e discussões de dados mais intensas.

Por necessitar de uma responsabilidade muito grande, o fato da escolha procedimental e organizacional das ações que levem a escolha da amostragem, a pesquisa de natureza qualitativa possibilitou aos investigadores das ciências sociais o desenvolvimento de projetos e pesquisas nos campos subjetivos, os quais exigem ainda maior dedicação para que se tornem estudos com veracidade e que demonstrem aproximação contundente com a realidade estudada.

Todos os fatores, devem ser previamente estudados e considerados no momento da escolha da amostragem, este material tem como objetivo, tornar possível um levantamento acerca de dados que possibilitem responder as questões levantadas na problemática e problema que originou a investigação.

A preocupação do investigador neste sentido, está em tornar possível no processo de escolha da amostragem, a compreensão detalhada do objeto de seu estudo, portanto os indícios e as pistas que esta procura, devem estar direcionados ao intuito de responder as questões levantadas inicialmente.

A profundidade do estudo, dependerá da qualidade da amostragem coletada e principalmente do caminho trilhado para análise das questões subjetivas que não podem ser mensuradas.

Pode ainda acontecer uma mudança de percurso em meio ao desenvolvimento do estudo, justamente por conta dos dados encontrados durante o processo, neste caso, cabe ao investigador análise constante acerca das próximas seleções de amostragem, ou mesmo reincidência nas informações coletadas anteriormente.

O mais importante é que o estudo, consiga coletar informações múltiplas, inter-relacionadas que possibilitem vertentes diferenciadas ao estudo, por meio dos pontos de vistas convergentes e controversos.

A percepção de que uma pesquisa qualitativa nem sempre trabalha no campo da descoberta é necessária, pois trabalhar com eficácia e eficiência nos campos da explicação ou mesmo compreensão de um fator determinado pode fazer toda a diferença em um processo de investigação.

Devolver para a sociedade proposituras e caminhos que levem ao desenvolvimento ou mesmo a evolução de problemas de ordem sociais, deve ser o principal objetivo de qualquer estudo.

A investigação, acerca de uma problemática específica, precisa promover processos de mudanças, para a situação estudada, precisa desencadear caminhos para reestruturação social micro que levem alternativas para as mudanças macrossociais.

Os estudos e investigações precisam ser validados para tornarem-se científicos, para que alcancem esse nível de organização uma série de procedimentos necessitam serem desenvolvidos durante o processo de constituição de uma pesquisa.

Metodologicamente, para Somekh e Lewin (2015), enfoques diferenciados são encontrados em meio a tais processos, neste sentido, quando procedimentos múltiplos acerca de métodos, desenvolvimentos, referenciais teóricos e fontes de investigação são utilizados, denomina-se triangulação.

Entende-se a triangulação como procedimento que combina diferentes métodos de coleta de dados, distintas populações (ou amostras), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, para consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado. Neste sentido, os procedimentos de triangulação admitem uma análise panorâmica acerca dos aspectos estudados na investigação, pois possibilitam análise de materiais diferenciados, coletados em situações diferenciadas por meio de sujeitos diferentes.

No processo de triangulação, Flick (2013), acredita que podem ser adotadas medidas e procedimentos distintos no desenvolvimento do estudo, dados adicionais podem ser acrescidos no estudo e consequentemente propiciarem maiores condições de análise ao investigador. Entendendo assim, a triangulação como diferentes abordagens metodológicas para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais, apresentamos também a descrição de outros autores acerca do conceito.

Para Somekh e Lewin (2015), trata-se da combinação de diferentes fontes e métodos de coleta de dados em que a análise desses dados é feita em conjunto, e não considerando dados individuais.

Flick (2013), compreende a triangulação como, combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes, períodos de tempo e perspectivas teóricas para lidar com um fenômeno, estudo de um tema e um problema de pesquisa com base em duas perspectivas privilegiadas, assumindo diferentes visões a respeito da questão de pesquisa e combinando diferentes tipos de dados sob a mesma abordagem teórica para a produção de mais conhecimento do que seria possível com base em uma só perspectiva.

Flick (2013), descreve-a como método que utiliza dados adicionais para validar ou ampliar as interpretações feitas pelo pesquisador, adotando diferentes percepções para esclarecer o significado por meio da repetição das observações ou interpretações.

Para todos eles os procedimentos de triangulação, compreendem cinco divisões, sendo que, na primeira abordagem, são consideradas fontes de informações e dados diferenciados para obtenção do resultado, este tipo de triangulação é denominada como triangulação de dados.

Outra abordagem está na triangulação de pesquisadores, neste sentido, diferenciados investigadores, estudam a mesma temática, desenvolvendo-a, por meio das mesmas técnicas de aplicação metodológicas, aplicando os mesmos métodos de investigação, com os mesmos grupos analisados.

Segundo Flick (2013), há ainda a triangulação metodológica, em que, são utilizados diferentes tipos de metodologia para construção dos dados da investigação, a fim de solucionar o problema e a problemática da pesquisa. Outro tipo a ser considerado, é denominado como triangulação ambiental, situação em que são envolvidas localidades diferenciadas em tempos e situações diferentes para aplicação da coleta de dados da investigação.

Por último, temos a triangulação teórica, denominada, triangulação de teorias, em que profissionais de campos e estudos distintos envolvem-se na investigação a fim de desenvolverem esta por diferentes perspectivas, possibilitando interpretação múltipla acerca do mesmo conjunto de investigação, dos mesmos dados apresentados.

> "A triangulação é uma ferramenta útil ao pesquisador – sobretudo qualitativo – que deseja aumentar a confiabilidade dos resultados de sua pesquisa e de suas conclusões. Há, entretanto, muitos desafios no seu uso, e não se pode garantir que os resultados sejam sempre bons. A despeito dessas observações, é sempre útil lembrar que os procedimentos de triangulação se referem à produção de conhecimento e não ao seu resultado final; ou seja, a técnica permite que se tenha um processo de pesquisa mais completo, o que não garante, necessariamente, a produção de "conhecimento perfeito". (Flick, 2013, p. 206)

Assim, sendo, podemos afirmar que procedimentos de triangulação tendem a enriquecer uma investigação, por conta das multiplicidades de situações que contribuem com uma análise de dados mais rica e de maior intensidade.

4.7 Abordagem metodológica: instrumentos de coletas de dados

Diante de tais fatores, a aplicação prática, para desenvolvimento das análises, está na aplicação de técnicas de observações, entrevistas por meio de gravações, filmagens ou

questionários escritos, bem como, análises documentais, dos sujeitos investigados no estudo por meio dos relatos orais por esses elucidados de suas histórias de vida.

> "Conversar é uma das maneiras por meio das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações que estabelecem no cotidiano. Com base na abordagem de produção de sentidos, podemos afirmar que as conversas são práticas discursivas, compreendidas como linguagens em ação. Considerando, ainda, a informalidade das situações em que ocorrem, as conversas representam modalidades privilegiadas para o estudo da produção de sentidos". (Menegon, 2000, p. 216)

Assim, o processo, torna-se mais importante que o resultado, pois será exatamente em meio a ele, que serão desenvolvidos os aspectos de investigação, e que, serão encontrados os indícios as pistas e descobertas proposituras para solucionar ou mesmo amenizar a problemática inicial. Assumindo uma noção ampliada de diálogo, Pinheiro (2000), afirma que, em qualquer entrevista, os sentidos produzidos dependem não somente dos sujeitos em presença, mas também de muitos outros não presentes, que afetam os dizeres de cada um durante uma relação entre pessoas.

> "Em outras palavras, o sentido é produzido interativamente e a interação presente não inclui apenas alguém que fala e um outro que ouve, mas todos "os outros" que ainda falam, que ainda ouvem ou que, imaginariamente, poderão falar ou ouvir. É sob esse ângulo que o diálogo amplia-se, incluindo interlocutores presentes e ausentes". (Menegon, 2000, p. 194)

O modo de encaminhamento da entrevista constitui um tipo de relato oral que Menegon (2000), denomina depoimento, pois é um diálogo dirigido pelo pesquisador para um foco temático. Assim, procura-se conduzir o diálogo de forma flexível para configurar as significações que os profissionais davam aos temas de interesse, mas intervindo quando, ocasionalmente, se deslocavam da finalidade pretendida.

> "O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz,

> as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas". (Minayo, 1994, p. 109-110)

4.8 Percursos epistemológicos: histórias de vida

As estratégias para levantamento de dados estão organizadas por meio das entrevistas com os sujeitos à serem investigados e respectivamente seus relatos orais por meio de memórias acerca de suas histórias de vida.

As histórias de vida, são possibilidade metodológica de pesquisa qualitativa em ciências sociais, de investigação dos aspectos subjetivos de questões teóricas e epistemológicas. O célebre trabalho de Óscar Lewis (1963), The Children of Sanchez, partiu da antropologia e visava a investigação de uma família mexicana nos seus diversos aspectos de vida, o estudo realizado pelo autor trouxe novas perspectivas ao método. Neste sentido, estudos de casos fundamentados nas Histórias de vida por meio das memórias via relatos orais, com recolhas técnicas investigativas por meio de entrevistas-semi-estruturadas abertas, são nossa escolha para esse procesimento investigativo.

> "... a história oral é um processo sistêmico de uso de depoimentos gravados, vertidos do oral para o escrito, com o fim de promover o registro e o uso de entrevistas. A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida a história oral não só oferece uma mudança no conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentir parte do contexto em que vivem". (Meihy, 2005, p. 17-8)

Por meio de estudos acerca de histórias de vida é possível compreender as complexidades e singularidades que as experiências trazem. Neste aspecto, não se tratam de processos de mensuração acerca de conceituações de certo ou errado, mas sim, de propiciar processos reflexivos acerca das relações e constituições envolvendo seres sociais, nas perspectivas e objetivos reflexivos acerca dos encadeamentos e vivências humanos. Acreditando que não há possibilidades de constituições de novas teorias sem empiria, a atividade de resgate das memórias por meio das histórias de vida, tendem a fortalecer aspectos relacionados a história e cultura de determinados povos, grupos e atores sociais nas mais diferenciadas esferas.

> "A teoria desempenha um papel, tanto academico quanto resultante dos anseios e sonhos das pessoas que estão mais ligadas à prática. A meta é mudar e assim melhorar a situação social presente, além de conseguir uma melhor compreensão do contexto social – portanto, ação e pesquisa". (Noffke & Somekh, 2015, p.144-145)

A ação interventiva em meio aos processos empíricos pode ocorrer por meio da ação do pesquisador junto aos sujeitos investigados.

Pesquisa ação na abordagem pragmática, que almeja compreender para transformar, trata-se da ação/intervenção em realidade específica, objetivando proposituras e mudanças práticas e efetivas diante de problemáticas investigadas.

> "A pesquisa de ação é uma ampla família de práticas. Como na maioria das famílias, nesta há diferenças e conflitos. Há diversos pressupostos quanto aos objetivos dos processos de pesquisa, mas também uma série de pressupostos compartilhados. A pesquisa de ação encara diretamente o problema da divisão entre teoria e prática, supondo que ambas estão entrelaçadas e nenhuma ocupa uma posição superior. Em lugar de ser um processo linear de geração de conhecimento que depois é aplicado à contextos de prática, a pesquisa de ação integra o desenvolvimento da prática, à construção do conhecimento, num processo cíclico. A prática gera conhecimento, inclusive teoria, e esta pode ser não só aplicada como testada na prática". (Noffke & Somekh, 2015, p.141)

A intervenção por meio da ação, faz-se emergente e eficaz nos processos em que os sujeitos da investigação possam receber proposituras de possibilidades para o desenvolvimento, neste sentido, o pesquisador enconcontra-se em meio aos procedimentos investigativos, realizando atividades interventivas que colaborem para com o desenvolvimento dos investigados, bem como para com sua evolução.

> "Com frequencia a pesquisa de ação participativa procura atrair cada vez mais pessoas para dentro do processo conforme o trabalho avança. Na prática esse enfoque tem o propósito de fazer com que as pessoas de fora se tornem desnecessárias ao projeto. Isto pode ser desagradável ao pesquisador externo, mas é essencial para o desenvolvimento de esforços de pesquisa-mudança autossustentáveis. A colaboração nunca é fácil, pois previamente é preciso é preciso identificar problemas éticos e estabelecer princípios de trabalho de

> comum acordo para slvaguardar os interesses de todos. Junto com este, a análise de dados é o aspecto mais difícl e também o mais interessante do trabalho. Trata-se de um processo não só colaborativo, mas também contínuo, associado com reflexão durante a coleta de dados. O desenvolvimento de estratégia de ação e sua implementação com base nas descobertas da primeira etapa da pesquisa têm de ser seguidas da coleta de mais dados para avaliar seus resultados. A validação dos resultados da pesquisa de ação envolve diversos meios, mas sobretudo o de testar as conclusões mediante novas ações, para ver se se obtem a melhoria esperada". (Noffke & Somekh, 2015, p.144-145)

Importnte destacar que, outros seres, isto é, atores, trabalham na pesquisa de ação como partícipes para que possam ser desenvolvidas técnicas e ações junto aos sujeitos investigados, são estes também, atores fundamentais no desenvolvimento da pesquisa, bem como, nas proposituras e desenvolvimentos investigativos, neste sentido, uma intervenção em meio aos procedimentos de pesquisas, identifica-se também por ação em perspectivas colaborativas junto a questões facilitadoras acerca da problemática investigada, neste sentido, é possível afirmar que cumpre a investigação em esferas sociais com o objetivo de devolução para a sociedade de novas possibilidades por meio de boas práticas para processos de mudança.

> "A pesquisa de ação pode começar em diversos ambientes e com muitos tipos de particiántes. Estas "histórias de campo" são representações de como um mesmo tema de pesquisa de ação – envolvimento dos pais na educação de crianças escolares – pode surgir de diferentes pontos de vista que, por sua vez, influem tanto no processo quanto nos resultados da pesquisa. Em cada história, o processo de pesquisa é ciclico e focado em acrescentar conhecimento e idealizar medidas que atinjam diretamente a situação social em que o problema se apresenta. É temporário e também acumulativo". (Noffke & Somekh, 2015, p 145)

4.9 Sujeitos da investigação e lócus da pesquisa / empiria

Participaram como sujeitos deste estudo investigativo científico acadêmico, dez (10)

alunos com deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento, bem como, seus acompanhantes nos processos de inclusão e dois profissionais ligados aos núcleos assistenciais institucionais, totalizando assim doze (12) atores principais / sujeitos colaboradores deste estudo, os quais são qualificados por meio de nomes fictícios no último tópico metodológico.

Os alunos, são estudantes de cursos de graduação, inseridos nos processos de inclusão no ensino superior de uma universidade privada no estado de São Paulo, Brasil. Tratam-se de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades atendidos e acompanhados pelo NTA – Núcleo de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade, criado institucionalmente almejando auxiliá-los nos processos de inclusão no ensino superior, por meio do acompanhamento, bem como, de adaptações curriculares junto aos docentes e espaços institucionais. Os profissionais entrevistados atuam junto ao núcleo de estudos específicos relacionados à acessibilidade e tecnologias assistenciais, denominado NUTECA – Núcleo de Tecnologias Assistivas: Linguagens de Inclusão e Técnicas Assistenciais, este, objetiva o desenvolvimento de técnicas, métodos e produtos de assistência para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Neste sentido, os nomes hipotéticos/figurados resguardam a identidade dos sujeitos entrevistados, os quais possuem assinado junto a instituição autorização para fornecimento de dados destinados à pesquisas científicas acadêmicas, bem como, possuem o conhecimento quanto aos riscos e benefícios de suas participações nos estudos, tendo resguardado os direitos relacionados a preservação identitária.

4.10 Instrumentos e recolha de dados

A coleta dos dados foi realizada por meio de,

I. Entrevistas para recolha das histórias de vida dos sujeitos investigados por meio dos relatos orais, suas memórias acerca dos processos e percursos vivenciados (entrevistas filmadas, com guião prévios e trocas acerca das experiências dos sujeitos).

II. Análise documental contínua (documentos pessoais – fotos e imagens – documentações diferenciadas).

III. Acompanhamento desenvolvimento (instumentos de acompanhamento de

adaptações curriculares).

4.11 Análise e tratamento dos dados

Realizou-se por meio de análise de conteúdo categorial temática via categorias analíticas a partir dos discursos dos sujeitos, considerando as categorias emergentes por meio de sinais, indícios e pistas a partir das vivências revividas em memórias resgatadas por estes e compartilhadas nas entrevistas.

A análise e discussão dos dados é a parte mais importante das questões encontradas em uma investigação, neste sentido, nas ciências sociais, fatores subjetivos são o material de estudo para ser trabalhado pelo pesquisador, por meio das pesquisas qualitativas, temos atualmente a possibilidade de tornar científico os aspectos subjetivos, encontrados por uma amostra também subjetiva desconsiderada outrora no ambiente da cientificidade. (Quivy & Campenhoudt, 2013)

Se retornarmos ao início dos procedimentos adotados nas investigações, veremos que, somente amostragem quantificadas eram consideradas ciência. Fato este, que prejudicou durante muito tempo as ciências sociais, que não correspondia a este tipo de procedimento. Compreende-se a análise dos conteúdos por meio de três fases distintas, todas embasadas em conjuntos de técnicas almejando compreensão de determinado conteúdo de maneira profunda e intensa por mais obscura que indiquem estarem as respostas. Na análise do conteúdo é que serão discutidos os dados e compreendidos as celeumas que envolvem o estudo e originaram a problemática. A arte de tentar compreender os fatores subjetivos a serem desvendados na investigação e apontar para procedimentos que reestruturem o sistema por meio dos processos de mudanças reais, dependem da análise e discussão dos dados, dependem justamente desta fase do estudo. Neste sentido sistematizar os procedimentos a fim de significá-los intensamente e profundamente é imprescindível para garantia da qualidade e êxito da investigação.

Na primeira fase da análise do conteúdo, denominada pré-exploratória, espera-se que o investigador tome conhecimento em profundidade do material coletado, realizando assim inicialmente, uma leitura geral e total do conteúdo coletado, mesmo que ainda superficialmente. Para a posteriori selecionar e organizar os dados mais interessantes para serem investigados. A seleção inicial das unidades de análise, é compreendida como, unidades de significados, momento em que o investigador deverá realizar uma organização de seu material a fim de

selecionar uma ou mais unidades temáticas que conduzam ao uso de sentenças pré-estabelecidas para unidade de análise. Na terceira fase desse procedimento, compreende-se a organização de individualização dos elementos constitutivos dos dados, onde estes são agrupados segundo suas singularidades e categorias a que representem.

Nesta ótica, a organização no plano mental das fases, é de suma importância, para que sejam desenvolvidos no plano real com êxito.

Neste sentido, reconhecemos que a abordagem escolhida, possui pontos fracos no sentido de terem as escolhas das categorias emergentes a possibilidade de dispensa de fatores importantes para a investigação, por se tratarem de fatores sempre subjetivos, por outra perspectiva, a subjetividade também é a causa principal da constituição exitosa das análises, pois, por meio das escolhas das categorias, também tornam-se possíveis as respostas ou caminhos norteadores em confirmação ou não quanto ao problema de pesquisa gerador do estudo investigativo.

Escolhemos, portanto, após considerados todos os fatores explanados, bem como, clarificadas todas as necessidades e apontamentos fornecidos pelos sujeitos, seis (6), categorias emergentes, que nos auxilia aqui no desenvolvimento das análises e compreensão dos dados para discussão destes.

4.12 O estudo investigativo

Nossa atuação na educação básica e, também no ensino superior, nos levou aos caminhos de estudos e trabalhos relacionados ao desenvolvimento de pessoas pertencentes às classes minoritárias, como já destacado neste, em momentos anteriores.

A questão relacionada às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sempre nos foi causa importante a considerar, e desvendar esses campos conceituais, deixou de ser suficiente passando assim a adoção de ações em direção destes, na incessante e constante busca por procedimentos de desenvolvimento e êxito em processos de ensino-aprendizagem.

Ao nos depararmos com o doutoramento e a vontade em desenvolver reais possibilidades a estes sujeitos, passamos a investigá-los, dando luz à suas vozes e analisando

seus percursos e processos de enfrentamentos para busca da tão sonhada igualdade por eles.

Neste sentido, em meio aos procedimentos explanados, desenvolvemos junto a instituição o projeto de acompanhamento e gerenciamento de tecnologias que assistissem, facilitassem e propiciassem possibilidades outras de desenvolvimento aos envolvidos.

Fomos assim, em meio aos processos investigativos norteadores dessa tese, acolhidos institucionalmente e passamos a desenvolver o estudo em meio a ações específicas via políticas públicas e ações direcionadas institucionalmente.

Unimos neste sentido, estudos, investigações e ações direcionadas ao benefício das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em direcionamentos reais e significativos por meio das investigações ligadas às memórias de inclusão na universidade, fornecidas pelos nossos atores investigados, os sujeitos colaboradores desse estudo.

Para tornar possível e real tais ações, ouvimos, acompanhamos e direcionamos muitos caminhos aos nossos entrevistados, mas, foi por meio dos dados, oferecidos por estes a nós, que conseguimos perceber clarificados todos os objetivos traçados neste estudo. E por meio das vozes dos nossos sujeitos investigados, suas memórias e dores, foi-nos possível a compreensão dos percursos e estratégias de enfrentamento por eles percorridos e desenvolvidos.

Neste sentido, elegemos seis (06) categorias emergentes utilizadas para as análises dos dados coletados na investigação.

A primeira categoria pessoas com deficiência no ensino superior: caminhos e trajetórias, está ligada à compreensão destes sujeitos quanto a sua história e cultura, bem como, ao seu entendimento relacionado ao ambiente familiar, inserção social e trajetos educacionais.

Na segunda categoria ensino-aprendizagem: mecanismos de enfrentamento, objetivou-se reconhecer os processos desenvolvidos pelos entrevistados a partir de suas visões de mundo, perspectivas relacionadas aos processos de inclusão, perspectivas relacionadas às instituições em que estão lotados, bem como, relacionadas a si mesmos em meio a esses processos.

Para a terceira categoria percepções: barreiras, dificuldades e obstáculos (ensino superior), almejamos ouví-los quanto as dificuldades e perspectivas em meio aos processos de inclusão no ensino superior, destacando os sentimentos e emoções em relação a si, ao outro, e mesmo à própria instituição, incluindo aqui os docentes em relacionamento nestes processos.

A quarta categoria significações: procedimentos de ensino-aprendizagem, refere-se aos processos de ensino-aprendizagem e pretenderam destacar como esses procedimentos ocorrem pela dedicação do sujeito, desenvolvimento junto aos pares, junto aos docentes e em meio aos espaços institucionais como ambientes de biblioteca e laboratórios.

Na quinta categoria NTA: intervenções e reconstrução institucional, apontamos para busca da compreensão da significação desse núcleo de apoio para os sujeitos entrevistados, tanto para os alunos, quanto para os profissionais, possibilitando a nós a compreensão dos dois lados dos processos inclusivos. Neste quesito, busca-se o entendimento quanto a influência do núcleo nos processos de mudança institucionais, junto a comunidade científica acadêmica, a família dos envolvidos e principalmente aos sujeitos atendidos pelo programa.

A sexta e última categoria NUTECA: inovação institucional, clarifica os desenvolvimentos institucionais ligados ao ensino, pesquisa e extensão, por meio da concretização e desenvolvimento via políticas públicas de ações e proposituras que devolvam possibilidades exitosas à sociedade quanto aos processos de desenvolvimentos das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Considerando todo o exposto, assim como, a necessidade de preservação identitária, os nomes escolhidos para substituição da identidade real dos sujeitos referem-se a identidade apostólica reconhecida na fé cristã, intensionalmente aqui, assim como crê-se no cristianismo que foram os doze apóstolos os responsáveis pela multiplicação do ensino cristão no mundo, cremos que, de maneira representativa são estes (sujeitos deste estudo) os gigantes da sobrevivência, representando nesta conceituação a mudança de paradigmas e possibilidades que trazem por meio do compartilhamento de suas memórias e consequentemente dos processos de mudança, inovação e reconstrução institucional, que despertaram por conta de suas necessidades e especificidades. São estes, representantes de novas boas novas nos processos inclusivos de êxito, assim, segue breve descrição de quem são, bem como, de quais os acompanhantes que junto a eles foram ouvidos e aqui nos possibilitaram a continuidade e conclusão desse estudo.

André é cego, negro e sua condição econômica e social apresenta-se bastante precária e deficitária, mora com mais cinco irmãos, a mãe e seu esposo (segundo casamento) em um dos bairros da periferia da cidade e sempre estudou em escolas públicas e/ou em instituições especializadas para o atendimento à pessoas com cegueira e deficiência visual. Contudo,

desenvolve importante atuação em esportes educativos ligado ao hipismo. Seu percurso no ensino superior tem sido longo e difícil, o aluno é estudante do curso de graduação em pedagogia e está na instituição a oito (8) anos, junto com ele participa desse processo investigativo a monitora/acompanhante.

Bartolomeu é deficiente visual, sua condição econômica social apresenta-se de maneira bastante satisfatória. Filho único de pais bem colocados socialmente, sempre estudou em escolas privadas e possui auxílios avançados em equipamentos e atendimentos especializados para pessoas com dificuldades na visão. Junto a ele participa desse estudo a mãe/acompanhante. Bartolomeu é aluno do curso de graduação em engenharia química e este é seu primeiro ano na instituição.

Surdez, é a problemática que acompanha Filipe. Também aluno do curso de pedagogia, o aluno surdo, possui acompanhamento deste pequeno e frequenta instituições especializadas além do curso superior. Filho de educadora e sempre assistido em suas necessidades, Filipe mora na região central da cidade com sua mãe e é também filho único. Este é o terceiro ano do aluno na instituição e o mesmo não possui nenhuma dependência, junto ao aluno em tempo integral na sala de aula, bem como, nos estágios duas intérpretes de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais o acompanham nos processos de ensino-aprendizagem.

Tomé é deficiente físico, cursa graduação em educação física e está no segundo ano nesta instituição. Filho único de pais abastados, o aluno mora em cidade vizinha e escolheu a instituição por conta do conhecimento que seus pais tiveram do apoio institucional fornecido pelo NTA. O pai/acompanhante sempre presente nas ações de desenvolvimento de Tomé participa deste estudo junto ao aluno.

Judas, deficiente físico, cadeirante, possui apoios assistências em múltiplas esferas clínicas de atendimento. Filho único de pais influentes na cidade, possui toda assistência necessária em caráter particular para desenvolvimento de suas necessidades. É aluno do curso de administração de empresas, esse é seu último ano institucional e nunca esteve em dependência nas disciplinas cursadas, estando o aluno no tempo adequado do curso. A mãe/acompanhante é sempre muito presente em todas as atividades que envolvem Judas, ela, bem como, a monitora/acompanhante, participam conosco neste estudo investigativo.

Judas Tadeu, deficiente intelectual, além de aluno é também funcionário institucional. Mora em bairro periférico da cidade junto com mais seis (6), pessoas, membros de sua família.

Cursando administração de empresas a sete (7) anos na instituição. O aluno durante muitas vezes trancou o curso e retomou sempre apresentando muitas dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem. A monitora/acompanhante participa junto a Judas Tadeu desse estudo investigativo científico acadêmico.

Mateus, também com deficiência intelectual é o filho mais novo de dois irmãos. Mora em cidade vizinha e cursa graduação em Ciências Contábeis, estando no primeiro ano do curso na instituição. Seus pais sempre muito presentes, o acompanham e assistem em todos os processos, a escolha da instituição, também se deu por conta da existência do NTA – Núcleo de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade criado para atendimento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Participam junto ao aluno desse estudo o pai/acompanhante, mãe/acompanhante e monitora/acompanhante.

Pedro é autista clássico, morador de um bairro periférico da cidade, reside com sua mãe e uma irmã. Atualmente aluno do curso de graduação em engenharia apresenta muitas dificuldades de relacionamento e é acompanhado constantemente por três monitores oferecidos institucionalmente. Está lotado na instituição a três anos e possui várias dependências em disciplinas diferenciadas. O monitor/acompanhante participa junto ao aluno dessa investigação.

Simão diagnosticado com Sindrome de Asperger, umas das modalidades do TEA – Transtorno do Espectro Autista é filho adotivo junto com seu irmão gêmeo, de um casal muito bem estruturado financeiramente e de posses. Moram em uma cidade vizinha à instituição e o aluno está em seu último ano acadêmico, tendo estado na instituição por seis (6) anos. É aluno de graduação em educação física e participam com o mesmo deste estudo, a mãe/acompanhante, o irmão/acompanhante e a monitora/acompanhante.

Tiago, também Síndrome de Asperger, é aluno/pesquisador dos núcleos de pesquisas em tecnologias assistivas. Dotado de importantes diplomas de graduação e pós-graduação, o aluno possui trajetória humilde, tendo, porém, chegado ao título de doutor e atualmente ocupando importante cargo público e desenvolvendo contundentes pesquisas nos núcleos aos quais pertence.

Tiago Alfeu é profissional ligado ao ensino desde a educação básica até o ensino superior. Formado em áreas diferenciadas do conhecimento, Tiago representa a voz dos docentes em atuação junto aos alunos nos processos de inclusão. Atua institucionalmente no

desenvolvimento de estudos e pesquisas no objetivo de garantir o êxito nos processos educativos de ensino-aprendizagem.

João é um dos profissionais idealizadores dos processos de inclusão e principalmente de processos de pesquisas científicas acadêmicas desenvolvidas nos núcleos institucionais, e, tendo acompanhado com proximidade as inclusões e procedimentos institucionais, atua conosco, como sujeito desse estudo investigativo científico. João assim como, Tiago Alfeu, possui formação em vertentes diferenciadas do conhecimento e atualmente desenvolve importantes trabalhos ligados as tecnologias assistivas, linguagens de inclusão e técnicas assistências na instituição.

Os docentes investigados, assim, desenvolvem importantes papeis nos caminhos e percursos dos alunos investigados aqui, lotados em meio aos processos de inclusão no ensino superior.

Todos os alunos, nossos sujeitos investigados, são atualmente atendidos e acompanhados em suas necessidades pelo NTA – Núcleo de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade, fato que os auxilia nos processos de desenvolvimento em ensino-aprendizagem, porém nem sempre foi assim, e as especificidades dos percursos por eles trilhados e mecanismos de enfrentamentos por estes desenvolvidos, acompanhamos diante das informações registradas nas análises e discussões dos dados investigados.

Disparo contra o sol / Sou forte, sou por acaso / Minha metralhadora cheia de mágoas / Eu sou um cara / Cansado de correr / Na direção contrária / Sem pódio de chegada ou beijo de namorada / Eu sou mais um cara / Mas se você achar / Que eu tô derrotado / Saiba que ainda estão rolando os dados / Porque o tempo, o tempo não para / Dias sim, dias não / Eu vou sobrevivendo sem um arranhão / Da caridade de quem me detesta / A tua piscina tá cheia de ratos / Tuas ideias não correspondem aos fatos / O tempo não para / Eu vejo o futuro repetir o passado / Eu vejo um museu de grandes novidades / O tempo não para / Não para, não, não para / Eu não tenho data pra comemorar / Às vezes os meus dias são de par em par / Procurando agulha num palheiro / Nas noites de frio é melhor nem nascer / Nas de calor, se escolhe: é matar ou morrer / E assim nos tornamos brasileiros / Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro / Transformam o país inteiro num puteiro / Pois assim se ganha mais dinheiro / A tua piscina tá cheia de ratos / Tuas ideias não correspondem aos fatos / O tempo não para / Eu vejo o futuro repetir o passado / Eu vejo um museu de grandes novidades / O tempo não para / Não para, não, não para / Dias sim, dias não / Eu vou sobrevivendo sem um arranhão / Da caridade de quem me detesta / A tua piscina tá cheia de ratos / Tuas ideias não correspondem aos fatos / O tempo não para / Eu vejo o futuro repetir o passado / Eu vejo um museu de grandes novidades / O tempo não para / Não para, não, não para. O TEMPO NÃO PÁRA – CAZUZA

Quem me chamou / Quem vai querer voltar pro ninho / Redescobrir seu lugar / Pra retornar e enfrentar o dia a dia / Reaprender a sonhar / Você verá que é mesmo assim / Que a história não tem fim / Continua sempre que você responde "sim" / À sua imaginação / À arte de sorrir cada vez que o mundo diz "não" / Você verá que a emoção começa agora / Agora é brincar de viver / Não esquecer, ninguém é o centro do universo / Assim é maior o prazer / Você verá que é mesmo assim / Que a história não tem fim / Continua sempre que você responde "sim" / À sua imaginação / À arte de sorrir cada vez que o mundo diz "não" / E eu desejo amar todos que eu cruzar pelo meu caminho / Como sou feliz, eu quero ver feliz / Quem andar comigo, vem / Lá lá lá lá lá / Você verá que é mesmo assim / Que a história não tem fim / Continua sempre que você responde "sim" / À sua imaginação / À arte de sorrir cada vez que o mundo diz "não" / Lá lá lá lá lá. BRINCAR DE VIVER – MARIA BETHANIA

ANÁLISE DE DADOS / DISCUSSÕES INICIAIS

5. TENSIONADOS: MEMÓRIAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE

O estudo investigativo científico acadêmico que desenvolvemos aqui, elucida tensões e descortina situações constrangedoras no que se refere aos processos de inclusão vivenciados por docentes e discentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino superior.

Por meio das entevistas semi-estruturadas desenvolvidas em resgate das memórias de nossos sujeitos investigados a respeito dos processos de inclusão na universidade, nos foi possível compreender os difíceis percursos traçados nesta jornada, bem como, os mais diferenciados mecanismos de enfrentamentos por estes desenvolvidos para a manutenção e estada no ensino superior.

As duras realidades e os sofríveis caminhos dos sujeitos por nós entrevistados e acompanhados, reunimos aqui, por meio da análide dos dados coletados em categorização segundo as perspectivas investigadas.

5.1 Pessoas com deficiência no ensino superior: caminhos e trajetórias

Estudamos aqui as bases conceituais a respeito das pessoas com deficiências, no primeiro capítulo desse estudo, apontamos as perspectivas teóricas, bem como os caminhos históricos percorridos por essa classe sofrida, pertencente as classes miniritárias. (Sánchez, 2011), (Vygotsky,2000), (Foucault, 1988). Neste momento por meio dos depoimentos de nossos sujeitos temos aqui um resgate a memória da inclusão destes em meio aos processos vivenciados junto aos pares na universidade.

O primeiro entrevistado se identifica e afirma que vai contar um pouco de sua história, relata que desde pequeno teve baixa visão, tem cinco irmãos e somente ele tem problema de visão, quando pequeno, vivia muito nos hospitais por causa da visão e passava por vários tratamentos, mas realmente aos cinco anos o inevitável aconteceu e este perdeu totalmente a visão.

Sobre suas primeiras dificuldades, enquanto ainda criança, o entrevistado afirma que trombava muito com as paredes e caia muito, até acostumar com o ambiente dos lugares, da casa, do parque, época que não utilizava bengala.

> "Então, nos primeiros passos meu eu começava a trombar, eu quando comecei andar trombava muito com as paredes, caía muito, até eu acostumar com o ambiente da casa, no parque... Teve uma vez no parque que bati a cabeça no pilar uma vez, então é uma coisa meio que não tava adaptado com o ambiente, também naquela época não usava bengala ainda, fui começar a usar bengala com cinco, seis anos, quando comecei a (...)". (André – cego)

Relata André que quando era pequeno ficava muito em colo e era atendido por médicos na capital, pois nas cidades do interior não havia médicos especialistas para esses problemas de visão. Afirma ainda que não ia em creche, pois viaja muito para fazer esse tratamento. Às vezes, sua mãe estava trabalhando e sua prima o levava para as consultas.

Questionado se sua família sempre auxiliou bastante nesse processo, o entrevistado afirma positivamente. Afirma que os irmãos que moravam com ele, foram se adaptando as suas necessidades, cresceram juntos e a deficiência foi fazendo parte da vida deles também.

André começou a frequentar a escola com 06 (seis) anos, no pré, parando em seguida. Aos 10 (dez) anos entrou no primeiro ano do ensino fundamental, teve dificuldade devido à adaptação de alfabetização em braile.

> "Então, com as escolas eu comecei com seis anos, né? No pré, que na época seis anos era pré, então seis anos... Ao sete ano eu parei, né. Que tinha acabado os pré, o pré... Aí aos dez anos eu entrei no primeiro ano, ensino fundamental, tive aquela dificuldade, tive que me adaptar bem, alfabetizar em braile, tudo... Né. Pra fazer parte da alfabetização do braile, trabalhar, poder trabalhar (...), afinar as pontas do dedo pra poder ler, como fazer, como escrever, então aos dez ano eu entrei na escola alfabetizado já, não tão alfabetizado assim, mas eu... O básico, o básico (...)". (André – cego)

Durante sua trajetória, teve auxílio de uma escola complementar, chamada DADV, que há cinco anos não existe mais. Relata o entrevistado que essa escola o ajudava muito, não só na parte de alfabetização, mas ajudou também na parte de concessão de materiais para a construção de sua residência, como ferro, cimento e outros, muito além do que uma escola ajuda.

> "Eu tive a escola de DADV, que hoje no momento ela não existe mais, faz cinco anos que ela não existe mais, mas a gente... Eu sempre lembro dela, que ela sempre me ajudou, não só na parte da alfabetização, essa escola me ajudou

> até na parte material de casas, tipo, minha casa foi praticamente... Minha casa foi crescendo por causa dessa escola, eles compraram material, material tipo, tijolo, cimento, ferro"... (André – cego)

Sobre brincar e o relacionamento com outras crianças, o entrevistado afirma que sua turminha, na época, levava ele para brincar, cresceram juntos. Afirma que há crianças que tiravam sarro, mas também existem crianças que queriam ajudar, não sabiam como, mas tentavam. Relata ainda que brincavam com baldinho e os amigos até o levavam para escovar os dentes.

Ao ser indagado quanto as diferenças e novas aprendizagens, André afirma que é bem diferente, relata que os aprendizados, como escovar os dentes, como fazer, os movimentos a serem realizados, sempre necessitam de uma outra pessoa para ensinar e orientar, sendo necessário aprender tudo novamente.

Neste sentido destaca que foi na escola em fase de educação infantil que direcionado para atividades de desenvolvimento da coordenação motora, teve facilitado procedimentos como escovar os dentes, se trocar sozinho, destacando que muitas foram as vezes que colocava as roupas no avesso e que atualmente não coloca mais tendo aprendido tudo através do tato.

Pontuamos junto ao entrevistado que os seres humanos não nascem sabendo, afirmando que eles aprendem conforme as necessidades que apresentam e salientamos a importância do tato para seu desenvolvimento. Ao que o entrevistado afirmou que as únicas coisas que o ser humano nasce sabendo, é chorar e fazer suas necessidades, para André o ser humano vai aprendendo as coisas conforme suas experiências.

Questionado quanto a enxergar no escuro, por meio de sombras, vultos ou de quaisquer outras formas, André afirma que atualmente não vê sombras, vê algo escuro, mas tem alguma coisa da claridade do sol, quando está bastante ensolarado, percebendo também a diferença na pele.

> "Uma pessoa que enxerga não tem essa facilidade, mas a gente tem toda essa diferença na pele, com o calor do sol, às vezes, tá meio só mormaço, o sol sabe? (...) tem essa diferença de quem enxerga". (André – cego)

André destaca que sonha, mas, não tem visão no sonho, devido à ausência de experiência em enxergar o mundo, salientando que perdeu a visão com cinco anos e não possui

as memórias daquela época de baixa visão. Destaca que conhece as formas das coisas atualmente sempre através do tato.

Sobre cores ou ter que contar com a imaginação para saber como são determinadas coisas, destaca que não tem curiosidade em saber cores, pois para ele é indiferente. Se alguma pessoa lhe disser que a árvore é verde, ele acreditará que a árvore é verde, não duvidando, da mesma forma quando dizem que ela é grande, utilizando sua imaginação. Afirma que tem verde abacate, verde limão e para ele não importa, não muda nada.

Para André a experiência é a mesma para noção de proporção e tamanho das coisas, como quando dizem que um eucalipto cresce mais de trinta metros.

Relata que aos 14 (quatorze), 15 (quinze) anos entrou no hipismo, através da escola DADV e fez uma apresentação com tambores com uns amigos e foi muito engraçado. Depois do tambor, passou para as balizas, que têm nas festas de peão. No ano de 2003 (dois mil e três), seu treinador fez um curso de hipismo para deficientes visuais. Em 2004 (dois mil e quatro), participou do campeonato brasileiro, saindo da festa de peão e realizando adestramento. Nesta época começou a viajar muito, como para Brasília, Minas Gerais, de ônibus, motohome, com a equipe do hipismo. Conheceu muitas pessoas, de todos os lugares do Brasil.

Suas experiências no ensino regular são repletas de significações, destaca que na escola, tinha uma turma para cada coisa, havia um colega que ditava as lições da lousa e uma colega que ficava com ele no intervalo, ajudava a pegar pão e alimentação. Pondera que o ideal aos processos solidários não se trata de auxílio somente dentro da sala de aula e sim também ao redor da escola, nos espaços sociais.

O entrevistado conta que viajou com uma artista de novela, Gisele Tiê, que fez uma novela das seis na emissora Rede Globo e também trabalhou na emissora Record. Relata que na época da viagem, ela trabalhava com roteirista do programa do Faustão, da emissora Rede Globo. Afirma que foi para Brasília, foi uma viagem longa, poderia ser uma viagem de doze horas, mas foram gastas dezoito horas, porque tudo tinha que parar para filmar para produzir reportagens. Relata que não podia aparecer marcar, como a marca do celular, ou da Coca-Cola que ele estava bebendo, e ele não sabia quando estavam filmando ou não. Para as pessoas descerem do motohome, tinha que filmar e a reportagem passou no programa do Faustão em 2004 (dois mil e quatro), salvo engano, em 21 de agosto. Conta ainda, que já viajou muito, de vários jeitos, como ônibus, motohome, avião, destacando que sentiu medo ao voar.

André destaca que fez o ensino fundamental, ensino médio e atualmente está na faculdade. Relata que ao longo de sua vida foi se adaptando às instituições, afirmando que não lembra quase nada das memórias de visão, pois era muito pequeno quando ficou totalmente cego e ficava muito no hospital decorrente dos problemas de visão.

Quanto a sua vida familiar, o entrevistado afirma ser muito boa, tanto com seus pais, irmãos e outros parentes, destaca que em meio a cinco irmãos somente ele tem deficiência visual.

> "Meus primeiros passos, desde pequeninho eu tinha baixa visão, alguns problemas pessoais da minha mãe, tenho cinco irmãos, somente eu né que tenho problema visão, né. A gente não pode falar que é cego... E quando era nenê eu ficava muito... Eu vivia muito nos hospitais por causa da vista... E outra coisa, ia no hospital por causa da vista, tinha que passar por tratamentos". (André – cego)

Atualmente a logística dentro da residência de André é tranquila, pois só mora ele e seus pais, seus irmãos são casados, destaca o entrevistado.

Conta que sua trajetória nos processos escolares começaram na educação infantil, aos seis anos, e também participava de uma escola especial, chamada DADV, escola direcionada aos processos educativos de deficientes visuais e auditivos, a qual atualmente não existe mais. Afirma que foi se adaptando às instituições até chegar na faculdade. Na escola especial aprendeu o braile e a mobilidade, questão de andar sozinho, bem como, outras potencialidades relacionadas a vida prática e diária.

Atualmente André utiliza bengala e afirma que ela funciona como seu olho. Questionado se já utilizou outras metodologias, como cão-guia, o entrevistado nega, diz que não gosta muito, pois quando se tem um cachorro, tem que cuidar, tem que dar ração e a bengala não, é mais prática.

Em relação a sua adaptação na escola, afirma que depois que saiu da escola DADV foi para a escola de ensino regular e passou por diversas outras instituições escolares, tanto municipais quanto estaduais. Com o tempo, destaca que foi se adaptando, utilizando braile e outras atividades que fazia parte de sua rotina na escola especial, contudo destaca as dificuldades começaram a multiplicar-se pois os professores não sabiam braile nem mesmo

nenhuma metodologia para alunos cegos. Neste sentido, segundo o relato, os docentes procuravam informações na escola especial DADV.

Questionado se se sente uma pessoa feliz ou triste diante das muitas dificuldades que enfrentou, André afirma ser feliz, em tudo que faz.

> "Eu me considero feliz porque só de chegar numa faculdade, tá terminando uma faculdade, já é uma felicidade pra mim, han... Por quê? Tem muito deficiente que conheço, que fica dentro de casa, estão dentro de casa escondidos, que a família não sabe andar pra cidade, não sabe andar pra rua, não faz uma faculdade, han... Então, eu tando na faculdade hoje, eu me sinto muito feliz, que foi uma luta que eu consegui" (André – cego)

Na instituição de ensino superior, André conta com o auxílio diário de uma monitora/acompanhante que o auxilia nos processos de inclusão direcionados pelo NTA – Núcleo de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade.

Bartolomeu se identifica e relata que escolheu o curso de engenharia química, por gostar muito dessa área, visto que já fez o curso técnico em química e acredita ser essa a profissão certa para si.

Deficiente visual, o entrevistado conta que junto a sua genitora chegaram a ir até a Unicamp para identificar o que ele tinha, até que foram para outras instituições, onde médicas acreditavam desde o início que o problema era um caso de distrofia de cones, problema genético na retina, não tendo o que ser feito. Assim, Bartolomeu faz acompanhamento clínico desde muito cedo e não gosta de estar falando dos problemas de visão que possui.

> "Eu não, por mim ninguém saberia. É uma vergonha ser diferente. É triste perceber todos te identificando com dó e pena." (Bartolomeu – deficiente visual)

A genitora acompanhando Bartolomeu na entrevista afirma que quando este era mais novo, era mais fácil, pois ia até a escola, conversava com o diretor e conseguia resolver a situação. Atualmente, como se trata se faculdade e pelo fato de já ter dezenove anos, afirma ter que deixá-lo resolver algumas situações para que amadureça e tenha autonomia, o que é muito difícil. Pontua que às vezes orienta de uma forma e Bartolomeu acredita que é de outra, sendo muito complicado.

Questionada sobre os atendimentos que o filho ainda tem, a entrevistada afirma que ela vai em centros especializados de visão uma vez ao ano, atendimento este que terá direito até completar vinte e um anos, fora a isso frequenta oftalmologista na cidade quando é preciso.

> "Me sinto bem na faculdade, como não me sentia na escola. Lá na escola não gostavam de mim, aqui na faculdade todos são meus amigos. Tenho duas intérpretes e elas fazem toda diferença para eu entender as coisas" (Filipe – surdo)

Filipe é surdo e acompanhado por duas intérpretes ligadas ao núcleo de assistência institucional parece não ter grandes problemas em seus processos inclusivos, porém a fala do entrevistado elucida que os processos enfrentados na trajetória escolar não foram totalmente satisfatórios.

Judas Tadeus é aluno e funcionário da instituição. Trabalha na portaria e estuda administração de empresas. No desenvolvimento de suas funções profissionais institucionais efetua tarefas como carimbar notas e atender telefone estando lotado na portaria do prédio central. Destaca que sua vida não é fácil, mas procura sempre procurar felicidade em todos os momentos. É acompanhado por monitoria que o auxila nos estudos e procedimentos de ensino-aprendizagem.

Mateus deficiente intelectual destaca que em seu tempo livre anda de bicicleta. Tem atualmente atividades extracurriculares e trabalhou por um tempo no Kumon, dizendo que foi legal a experiência.

Acompanhado de seu genitor que declara estar sempre participando dos processos de inclusão junto ao filho participa de quase todas as atividades institucionais.

O pai acompanhante nos conta que o filho teve uma hidrocefalia, e tem um pouco de déficit de atenção. Constrangido, o pai se emociona e diz que não consegue falar.

Reiniciando o depoimento afirma que Mateus tem facilidade em fazer amizades, em conversar, em passar as dificuldades que venha a ter para os professores, mas possui um pouco de dificuldade no aprendizado, demora um pouco para assimilar o que foi passado para ele. Afirma que ele precisa de bastante exercício e bastante repetições nos exercícios, para que ele consiga entender o que está lhe sendo ensinado.

> "O Mateus, ele tem facilidade assim... Em fazer amizades, em conversar, em passar assim... As dificuldades que ele tem pro, professora, se, às vezes, ele

> precise. Ele tem um pouco de dificuldade no aprendizado, ele demora um pouco pra assimilar o que foi passado pra ele, ele precisa de bastante exercício, fazer bastante repetição nos exercícios, pra ele conseguir entender o que tá sendo passado pra ele... Porque às vezes, o professor passa algo rápido, ele precisa de um pouquinho mais de tempo pra assimilar o que eles estão tentando passar pro aluno... Então, às vezes, ele acaba ficando um pouquinho pra trás, em decorrer do dinamismo né, que o curso... Que o ensino superior é. E pouco tempo, não dá pra se dedicar muito com o aluno, um aluno né... Então o professor passa e, às vezes, ele não consegue acompanhar". (Mateus – pai/acompanhante)

A Genitora de Mateus também acompanhante nos processos de inclusão do filho destaca que este possui hidrocefalia, e nos conta a respeito da trajetória e procedimentos clínicos do filho. afirma que este teve uma vida normal, as dificuldades dele estão relacionadas às memórias de longo prazo e à interpretação, motivo pelo qual sempre enfrentou dificuldades na escola e sempre teve acompanhamento, oportunidade esta em que conseguiu se desenvolver.

> "Ele fez o Kumon, que ajudou bastante ele né, por isso que ele tá onde ele tá, senão ele nem teria concluído o ensino fundamental". (Mateus – mãe/acompanhante)

O depoimento da mãe destaca que Mateus fez curso no Kumon, o que para a genitora o ajudou muito a chegar onde está, caso contrário ele nem teria concluído o ensino fundamental.

Destaca que sempre ajudou e deu muita força para filho estando presente em tudo que está relacionado à ele. Questionada a respeito das intervenções clínicas e procedimentos pelos quais o filho passou, a genitora nos conta que ele colocou a válvula pela primeira vez com três meses e que quando nasceu foi prematuro, devido a três paradas cardíacas, apresentou hidrocefalia como sequela. Destaca que aos 17 anos, a válvula entupiu e ele teve que ser submetido a duas cirurgias novamente, para colocação de nova válvula, enfatiza sua preocupação diária em relação à válvula e que é preciso cuidado, pois não pode bater. É um processo que ele tem dentro do cérebro, então é preciso de cuidados físicos para que não haja danos na válvula, que funciona para que ele possa viver. Não há problemas quanto a colocação da válvula segundo a genitora, porque ela fica encaixada no cérebro, a água acumula e é jogada, através de uma borracha, para a barriga, então ele não passa vergonha por conta disso, já que a

válvula fica escondida na cabeça, contudo a mãe afirma que a hidrocefalia afeta bastante a memória de seu filho.

Os depoimentos dos genitores elucidam mais do que as dificuldades enfrentadas por Mateus, os riscos que este corre diariamente bem como, os cuidados necessários para seu desenvolvimento em meio aos processos de inclusão. Mateus é acompanhado constantemente por monitoria e esta declara que em relação a faculdade está tudo certo, que os pais do aluno são muito acessíveis, apresentando sempre disponibilidade quanto ao acompanhamento dos processos inclusivos e que juntos estão construindo mecanismos para auxilio segundo as necessidades do aluno.

Tomé é estudante de educação física, possui deficiência física e apresenta alguns comprometimentos nos processos de ensino-aprendizagem. Acompanhado de seu genitor que nos conta,

> "Veja bem, todas as dificuldades do mundo que você pensar, nós já passamos. Sabe o que é um pai ver o sofrimento de um filho, sendo excluído e sempre ridicularizado e nada poder fazer? Pensei que a faculdade seria o próximo inferno, mas felizmente as coisas aqui são melhores do que esperávamos. Minha esposa trabalha muito e sou eu quem mais acompanho o Tomé. Por vezes confesso que pensei em tirá-lo da escola para que não sofresse ainda mais". (Tomé – pai/acompanhante)

O genitor nos relata que o filho teve uma hemiparesia, apresenta déficit de atenção e tem dificuldade de aprendizagem, destaca que quando ele nasceu, ficou quarenta e um dias na UTI, e que tem muita dificuldade e desde pequeno fazendo acompanhamento com terapia ocupacional, fisioterapia, dentre outros para estimulação e desenvolvimento.

Declara o pai que Tomé, sempre apresentou dificuldades na escola, passando de um ano ao outro sempre com dificuldade, não sendo fácil para ele, nem para a família.

Para o pai, em casa o filho se vira bem, mas na escola tem uma dificuldade maior, sempre foi assim, ele não tem um desenvolvimento igual aos outros alunos. Acredita que Tomé tem potencial para evoluir mais, mas ele precisa ser estimulado em todo o tempo. Destaca que nas escolas, sempre teve alguém que dava um auxílio educacional para ele, nas matérias que tinha dificuldades, como uma aula de reforço e que em casa tanto a mãe quanto ele sempre o ajudaram muito.

Destaca que para fazer trabalho no computador, devido à mobilidade, Tomé também tem dificuldade, na parte direita do corpo, sofrendo um pouco, mas conseguindo fazer em seu tempo, necessitando de um tempo estendido. Quanto a tratamentos clínicos, o entrevistado afirma que quando o filho era pequeno tomou medicamentos por muito tempo, como, Concerta e no começo começou a tomar Gardenal, até os sete anos, depois parou, não teve mais convulsões. Indagado a respeito da necessidade de utilização de algum equipamento para ajudar na dificuldade motora de seu filho, o entrevistado nega, relatando que apenas luvas foram usadas com Tomé.

Judas é deficiente físico e nos conta que sofreu um acidente de carro há oito anos, motivo pelo qual tornou-se deficiente. Posteriormente ao fato, destaca que optou por estudar e procurou a instituição de ensino superior.

Afirma que não pode reclamar, pois a instituição o ajuda em tudo e também a sensibilidade é boa.

Questionado quanto ao sentimento de ser uma pessoa que necessita de cuidados diferenciados e da readaptação que sofreu em sua vida, o entrevistado afirmou que transcorrido esse lapso temporal, leva numa boa, mas que demorou um pouco para se acostumar, ficou um pouco chateado, mas afirma que se acostumou.

Acompanhado diariamente pela mãe e também por monitoria institucional, o aluno participa de todas as atividades institucionais.

A genitora relata a nós o desejo que sempre nutriu para que o filho terminasse a faculdade e assim, ao passo em que ele foi melhorando e se adaptando, ele decidiu que era o momento de voltar a estudar e ela o apoiou e literalmente acompanhou em todo o processo inclusivo.

Pedro é autista clássico e informa que possui dezenove anos de idade e que está cursando graduação em engenharia. Questionado se possui algum tipo de síndrome, afirma que possui a síndrome de Asperger e que não sabe explicá-la.

Em relação às escolas em que estudou, diz que já estudou em escola particular, mas no final do sexto ano foi para a escola pública.

Relata que sua trajetória foi tranquila, que numa parte não foi bem, mas depois foi. Questionado quanto ao relacionamento com os amigos e família, Pedro afirma que é bom. Nos conta ainda, que escolheu engenharia da computação porque gosta de computador.

Indagado a respeito de música Pedro confirma que gosta muito, e afirma gostar de qualquer coisa, menos funk, mas que tem que deixar as pessoas que gostam ouvirem.

Pedro nos conta que tem um irmão, e quanto ao relacionamento deles, afirma que às vezes brigam muito, que são irmãos e considera isso normal, mas que no geral sua família sempre o ajuda com as questões da faculdade.

O aluno é acompanhado constantemente em todos os espaços institucionais e possui uma equipe de três monitores do NTA que o auxilia nos processos de inclusão.

Simão tem síndrome de Asperger e nos conta que aos vinte e três anos de idade sua vida tem sido muito boa em alguns pontos e em outros nem tanto. Nascido na capital, onde permaneceu até os seis anos se mudou para uma cidade do interior do estado com sua família posteriormente.

Atualmente é estudante de graduação em educação física e declara gostar da forma como é acolhido por algumas pessoas na faculdade, para ele estrutura institucional é ótima e os ótimos são também os professores, mesmo aqueles que não gostam dele declara.

> "Esse lugar para mim é a segunda casa. Tudo é ótimo aqui, a estrutura (a faculdade é linda), os professores são ótimos, até os que não gostam nada de mim, me acham esquisito. Mas eu gosto de tudo na faculdade". (Simão – síndrome de Asperger)

Simão revive suas memórias e compartilha conosco que teve muitas dificuldades na escola e poucos amigos, às vezes um ou dois. Estudou sempre em escola privada e atualmente essa realidade não lhe é diferente no ensino superior, o curso em que está matriculado tem um período curricular de cinco anos, mas o aluno declara ter muitas dependências, contudo afirma que apesar de todas as dificuldades, acredita que conseguirá se formar.

Dentre todas as suas memórias as mais marcantes e dolorosas tanto na escola, como na faculdade, declara ter sido sempre o mesmo fato, sempre ser o último a ser escolhido, quer dizer, ser escolhido não, enfatiza que sempre sobrou e assim ficava no lugar que ainda tinha vaga, quase que em uma obrigação para os pares lhe aceitarem nas atividades em grupo. Enfatiza em sempre gostou muito de praticar esportes, e que participa de todas as aulas práticas na faculdade, pois cada prática é uma experiência própria, mas por vezes deixa de participar porque é sempre o último a ser escolhido.

Questionado sobre seu sentimento quando está praticando esporte, Simão explica que quer mostrar empenho e que pratica bem a atividade, visto que a forma mais eficaz de evitar o *bullying* é obtendo êxito naquilo que se faz. Afirma que gosta de futebol, de basquete, apesar de sua estatura baixa, já jogou tênis junto com seu pai e algumas vezes joga golfe.

Declara ter passado a infância muito sozinho, criava amigos imaginários, brincava de carrinho, assistia televisão, fazia o que toda criança faz, só que era isolado. Afirma que diferente de hoje, que conversa com todos, antigamente era muito fechado e não conversava com as pessoas, relembra um marco positivo na infância relacionado aos amigos que moravam perto de sua casa na capital, em uma rua sem saída e só tinham crianças que ficavam brincando, ele não se relacionava com elas, mas gostava de ficar observando.

> "A minha infância eu passei muito sozinho... Eu criava amigos imaginários, eu brincava de carrinho, assistia TV, fazia tudo que todo mundo faz, mas só que eu era meio isolado né, diferente de hoje que quando entrei na faculdade que eu converso com todo mundo, mas quando eu tava mais jovem eu não conversava com ninguém né". (Simão – síndrome de Asperger)

Destaca que em sua casa, na infância, era muito arteiro, não conseguia ficar parado e sua mãe ficava lhe procurando em casa para estudar, até que um dia ela lhe trancou no escritório para que estudasse e ficou lhe vigiando, pois tudo era motivo de desconcentração. Atualmente, isso não acontece mais segundo o entrevistado.

Simão conta que certa feita, uma menina que gostava muito dele lhe pediu em namoro, mas ele não quis, porque ele estava muito solitário, ficava em seu mundo, não queria se relacionar com ninguém, fato ocorrido já aos dezessete anos.

Quanto ao esperado para o futuro, afirma que espera ser um excelente profissional, excelente pai, bom cidadão, mostrar para os filhos que a vida tem coisas boas e que quando houver dificuldades deseja ajudá-los muito, pois sabe que é muito difícil ser diferente.

Conta que com a mudança passou muito mal, pois seus amigos se reuniram para a despedida dele, não ligavam se ele batia braço, pulava, ou qualquer graça exagerada, não o achavam diferente, estavam ali para brincar, no novo ambiente que havia chegado tudo era diferente e sempre foi o considerado estranho da turma. Não tinha amigos no novo colégio destaca que por conta das especificidades que apresentava passou a ser considerado por todos como maluco, esfatiza que quando errava alguma pergunta do professor, os colegas de classe

diziam "você é burro ou quer um real?". Neste período destaca ter se relacionado apenas com um único amigo no ambiente escolar.

Pontua, no entanto, que ainda na atualidade não tem muitos amigos, mas os que tem são seu incentivo. Afirma que eles estão na academia, local onde treina. Cita alguns deles e destaca que estes estão convidando-o para fazer alguma coisa na academia, como ir ao período da tarde para ver as fichas, treinar alguma coisa, para que futuramente possa trabalhar no local, fato este que o motivou demasiadamente. Salienta que sua motivação é a pessoa chamar, dar a mão, falar "ei, olha ali!". Por sua vez, quando falam "aquele cara ali não vai conseguir não", afirma que tenta não levar em consideração.

Simão sabe que a convivência é difícil com algumas pessoas da faculdade, visto que a pessoa começa a cochichar, olhar feio, ver o que ele tem de ruim e desta forma, ele não tem vontade de interagir com ninguém, afirma que em certos momentos, tem comportamentos estranhos que são involuntários e conta que certa feita chegou a ameaçar o irmão com uma faca, porém quando esses momentos passam, sente-se como se tivesse acordado de um sonho ou pesadelo e não lembra o que aconteceu.

Questionado sobre o que desencadeia essas reações, o entrevistado afirma que é quando o sentimento é muito bom, quando fica muito alegre, muito animado. Pontua que quando o sentimento é ruim, antigamente recebia como raiva e atacava por meio da comida, uma forma de distração daquele sentimento. Afirma que atualmente está melhor, está mais magro, pois não está recebendo tanto coisa ruim e este fato está lhe rendendo elogios e motivação, mudando sua mentalidade, destaca que sua mãe chamou sua atenção quanto ao seu peso, disse que como ele gostaria de trabalhar numa academia, precisaria emagrecer, caso contrário sofreria mais *bullying* por ser um educador físico e estar gordo. Conta ainda que enquanto dormia, já teve um lampejo, de que estava trabalhando na academia que frequenta e tinha um corpo bacana, neste momento Nossa Senhora entrou em seu sonho e lhe disse que aquele rapaz era ele. Pontua que além da estética, o peso estava prejudicando sua saúde e seu desempenho no dia a dia.

Simão diz que sua cabeça está pior, pois está muito desfocado, esquece informações muito rápido, pontua que é algo que não sabe explicar e que na sala de aula teve algumas sensações de tremedeiras na mão, queria prestar atenção na jornada de estudos, mas não conseguia.

Conta que se considera um cara muito animado, feliz, tranquilo, que gosta de viver cada momento, pensa em viver junto com a família e que seu objetivo é melhorar a cada dia.

Pontua ainda que desde pequeno sua maior motivação é seu irmão que são gêmeos e que quando o irmão conseguia fazer uma coisa e ele não, ele tentava fazer sozinho, assim como aprendeu a ler e escrever. Salienta que sozinho consegue aprender, diferente de quando está rodeado de pessoas.

Destaca que na primeira série, trocaram de sala se fazendo passar um pelo outro, tudo era novidade e chegou um tempo em que ele queria conhecer os amigos do irmão e o irmão conhecer os amigos dele, motivo pelo qual eles trocaram de sala. Depois do hino nacional, ambos foram ao banheiro, trocaram as mochilas, os tênis e foram para as salas invertidas. Simão precisava ser mais tímido para se passar pelo irmão e este, por sua vez, tinha que ser mais animado. Relembra que os amigos do irmão lhe cumprimentaram normalmente, mas ele ficou mais quieto para não perceberem que ele tinha trocado de lugar com o irmão. Porém, esqueceram que naquele dia tinha entrega de provas e ficaram sem saber o que fazer. Em determinado momento, a professora chamou "...venha aqui! venha pegar a prova!", Simão conta que foi até a professora, se fazendo passar pelo irmão e ficou paralisado com a situação, fez a avaliação e obteve nota nove recebendo os parabéns da professora, porém na hora de assinar, se esqueceu da brincadeira e assinou seu próprio nome ao invés do nome do irmão e assim, na última aula, perceberam que ele e o irmão havia trocado de sala. Sorri ao se lembrar da brincadeira de criança.

Acompanhado de seu irmão acompanhante, nos revelam que perceberam as dificuldades já na escola. O irmão destaca que percebeu primeiro, principalmente no colegial. Afirma que sempre teve mais facilidades em questão de notas, das coisas acontecerem primeiro, pontua que tinha seus desvios, às vezes se sentia perdido, mas a dificuldade era muito menor que a do irmão. Mas foi no terceiro colegial que percebeu que tinha alguma coisa errada, pois estudava muito, mais de quatro horas por dia, e suas notas permaneciam baixas. Então, começou a fazer alguns testes de inteligência por conta própria. Conta que ficou decepcionado com o primeiro resultado, pois deu abaixo do normal. O irmão de Simão revela que tinha curiosidade de saber porque esquecia e perdia as coisas com facilidade, porque não entendia determinadas coisas simples, então foi pesquisar mais sobre o assunto e acabou baixando o aplicativo "Neuronation", muito recomendado pela universidade de Oxford, que trabalha todas as

habilidades cognitivas do indivíduo, tanto da memória como da lógica. Através desse aplicativo, notou que sua percepção, a maneira de perceber as coisas ao seu redor, era um ponto fraco que tinha, ou seja, havia desequilíbrio entre o espacial e o lógico, por isso o primeiro resultado foi inferior ao normal. Assim, percebeu que tinha que aprimorar as outras habilidades.

Conta-nos ainda o irmão, que certa vez perguntou para sua mãe se ele teria TDH e ela disse que sim, então revelou para a mãe sobre os testes que fez sozinho e que as características batiam e que estava se sentindo perdido, desejando encontrar uma namorada e não sabia qual era sua prioridade. Conta que no nono ano, queria fazer engenharia como o seu pai, mas depois não tinha ideia do que queria fazer, só tendo certeza de que queria administração no terceiro colegial, após testes vocacionais e pesquisas sobre os cursos.

Simão então declara neste momento que desde muito cedo já queria educação física como profissão.

Destaca o irmão de Simão que seu hobby é música eletrônica, que tem os aparelhos e brinca com as músicas eletrônicas. Conta que quando começou a fazer isso, mandou para um DJ conhecido, e que ele toca nos melhores eventos, como Tomorrowland.

Simão ao expor seus sentimentos destaca suas percepções quanto a dor, que para ele é perda de parente, saudade, tristeza e também tem a dor da raiva, aquele em que se aperta e abusa da pessoa até ela não aguentar, afirma que a dor da tristeza engloba várias coisas, como a perda de entes queridos, situações difíceis e outros. Seu irmão pontua que dor e raiva são duas coisas diferentes. Para ele, dor é perda e exemplifica a perda de sua cachorra, a morte de um ente, machucados. Por sua vez, exemplifica que raiva é o sentimento de quando deixou a cachorra dentro do carro, um pouco de culpa pelo resultado.

Questionados sobre o que seria a felicidade, o irmão de Simão diz que quando completou o estágio na empresa do seu pai e tudo o que envolve a família, exemplifica que fica feliz quando vê o Simão saindo com alguma menina ou com algum amigo, ou quando tira notas boas. Para Simão, felicidade é a sua casa, família, amigos, pontua que são poucas pessoas que vão em sua casa e querem ser amigos.

Sobre amizade, Simão afirma que é uma coisa que você sente pelo outro, você abraça a pessoa e você quer vê-la bem, enfatiza que amigo é aquele que conversa um pouco e depois de um tempo sem se falar volta, chamando de melhor amigo. Afirma o entrevistado que, para ele não existe melhor amigo e que amizade são poucos, é estar junto, é ligar e perguntar se a

pessoa está bem, é ver a pessoa. Pontua que seu pai tem amigos que estudaram juntos desde a primeira série e que eles têm amizade na atualidade, pois estão até hoje conversando com o pai, vão em sua casa, perguntam se ele está bem. Destaca a amizade desenvolvida entre ele e o irmão, mesmo reconhecendo que o relacionamento deles é familiar.

O irmão nesse momento se emociona e relata que gostou muito da descrição de amizade feita por Simão. Ressalta que para ele, amizade é quando a pessoa realmente fica junto pelo resto da vida, mas que não são familiares. Pontua que amizade é quando um erra e o outro o ajuda a consertar o erro junto. Afirma que amigos tem de monte, mas amizades são poucas. Conta que suas amizades são com pessoas mais velhas que ele, e cita alguns dos poucos nomes que declara ter como amigos.

Sobre o medo o irmão destaca que atualmente seu maior medo é fazer alguma coisa sem pensar. Já foi vítima de muitas influências erradas e na inocência acabou realizando o que não deveria ser realizado.

> "As pessoas são más e já me solicitaram para tirar a roupa na escola, fiz na inocência e um trauma foi gerado por isso. Hoje tenho medo de tudo. Medo de errar e ser enganado". (Simão – irmão/acompanhante)

Simão pontua que sua mãe sempre lhe mostra a realidade quando faz alguma coisa errada, que fica com medo, mas é bom, pois não repete aquela conduta errônea, afirma que quando o irmão está feliz, contente, por mais que ele seja mais tímido e mais sério, também fica feliz e se vê nas atitudes boas do irmão. Os irmãos destacam forte identificação um com o outro.

As raízes do percurso escolar são ainda muito fortes na atualidade no ensino superior e Simão relata que passa horas estudando, tentando compreender as coisas e sua mãe fica ao seu lado, por mais que tenha dificuldade nas provas, mostra a tentativa, não sendo o aluno que sabe que vai tirar zero e já entrega a prova, enfatiza que chega a chorar muito quando não vai bem na prova e que sempre busca motivações em pesquisas sobre pessoas com a mesma dificuldade que ele tem, informa que encontrou alguns gênios, como por exemplo, Albert Einstein. Afirma que ao ler a história dele, fica com algo muito bom em sua cabeça, já que na faculdade ele era cotado como louco, os professores não acreditavam e depois ele encontrou um tema ao qual se dedicou e se tornou quem é. Gabriel acredita que também achará seu tema, assim como Einstein ou o próprio jogador Messi do futebol.

Mesmo assim, Simão não passa por momentos fáceis em seus processos de inclusão, declara estar sempre muito perseguido pelos pares e quase sempre tentando desenvolver estratégias para vencer as barreiras da exclusão e continuar seus estudos. O imão constantemente tenta auxiliá-lo e sofre conjuntamente e concomitantemente com o sofrimento de Simão,

> "Na van? Na van, às vezes, é... Ele chegava triste... Quando ele chegava triste na van, meio cabisbaixo, quietão, na dele, o Simão como todo mundo conhece é muito feliz, animado, todo momento, toda hora, até à noite, mas quando ele chega meio sério, alguma coisa tá errada, você vê na cara dele, é muito expressivo, meu irmão expressa muito bem isso! Ele tá feliz, você vê que ele tá feliz mesmo! Agora quando ele tá triste, você sabe que ele tá triste mesmo! Ele muda, né? Então, ele entrava na van já cabisbaixo, preocupado, tal... Daí, às vezes, meu irmão lembra disso, eu falava "Simão!", eu o via entrar na via, eu falava "Simão! Senta do meu lado!", que eu já sei que ele vai contar alguma coisa pra mim. Aí ele chegava e contava "Oh, aconteceu isso, isso, isso, isso comigo... Tal, tal, tal...", falei "Ah...", eu via quando ele tava vindo, eu via e falava "Simão, hoje você senta aqui!", quando eu falava isso, ele já sabia que era alguma coisa que eu sabia que tava errado, né?" (Simão – irmão/acompanhante)

Para ambos ser gêmeo é um grande prazer, são amigos íntimos e indentificam-se em todas as coisas, a amizade e confiança no irmão tem sido uma das possibilidades de apoio utilizadas no enfrentamento dos processos inclusivos de Simão.

Para a genitora de Simão, as dificuldades do filho persistem desde pequeno, afirma ela que ele foi alfabetizado no tempo certo, aos seis anos, começou a ler até antes que o irmão gêmeo. As dificuldades maiores surgiram no sétimo ou oitavo ano do ensino fundamental e depois no ensino médio. Pontua que o filho sempre teve professor particular na área de exatas.

> "Ah, as dificuldades... Ele foi alfabetizado no tempo certo, com seis anos, começou a ler nesse período, começou a ler até antes que o irmão, porque eles são gêmeos, a gente acaba fazendo comparação. As dificuldades maiores surgiram, eu acho que no sétimo, oitavo ano do ginásio, né? No fundamental, depois no colegial e ele sempre teve professor particular na área de exatas". (Simão – mãe/acompanhante)

Pontua que por muitas vezes o filho desejou desistir da faculdade nos meses de agosto e setembro, mas após conversas, foi por ela orientado a aguentar até o final do ano, já que aguentou até então. Sobre a questão de o irmão terminar a faculdade e ele não, a entrevistada afirma que isso desorganiza o filho, pois eles têm uma relação muito grande, são muito amigos e companheiros. A destaca a percepção de que Simão está feliz com o sucesso do irmão, o qual está namorando, está para se formar, mas está angustiado porque ele vai sozinho para a faculdade no próximo ano e o que ele vai fazer com tantas DPs.

A genitora destaca que sempre proporcionou aos filhos todas as possiblidades possíveis para que aprendessem com mais facilidade, desde professores particulares até terapias multidisciplinares. Afirma que na quarta ou quinta série, os gêmeos também foram colocados no Kumon para aulas de matemática, no estágio inicial. Anteriormente, faziam aulas de natação e karatê, mas quando mudaram de faixa e chegou a fase do confronto, eles não quiseram continuar. Então, saíram do karatê e foram para as aulas de futebol.

Afirma que quando não dava conta de estudar com os filhos, sempre contratava professor particular. Conta que quando os gêmeos estavam na oitava série na escola privada, chegaram para a natação e os colegas disseram “chegaram os adotivos”, fato que ficou sabendo através de outra mãe. Afirma que ligou para a casa dos responsáveis pelo menino e que este foi até sua casa para se desculpar, acompanhado pelo pai, enquanto a mãe se mostrou muito arrogante. Nessa fase, destaca que começaram a aparecer questões de os colegas realizarem festas e não convidarem os gêmeos.

As exclusões só aumentaram e destaca a mãe viver em profundo sofrimento desde então, pelo exposto, bem como, pelo relacionamento junto ao seu esposo que também ficou abalado por conta das dificuldades apresentadas e vivenciadas junto a Simão.

Atualmente Simão é acompanhado por monitoria oferecida institucionalmentem declara que sofre constantemente com *bullying* praticado pelos pares e que a presença da monitora o ajuda muito a enfrentar a situação.

Tiago é síndrome de Asperger, graduado em matemática e pedagogia, especialista em sustentabilidade ambiental e matemática, mestrado e doutorado em educação. Atua profissionalmente como diretor de escola e nos programas de pós-graduação e pesquisas institucionais atua como pesquisador.

Em relação ao contexto familiar, o entrevistado afirma que seus pais não tiveram instrução, não concluíram o ensino fundamental (antigo primário) e nunca fora cogitada a possibilidade de consulta com psicólogo, nem pela família, tampouco pela escola em sua direção. Conta-nos que no começo de sua adolescência se sentiu muito prejudicado, visto que seu pai bebia muito, praticava condutas ilícitas e agredia sua mãe, tornando a convivência muito complicada. Relata que até o final da infância, não tinha muita compreensão e no início de sua adolescência o mundo desmoronou, ele e os irmãos passaram a compreender a realidade e como era a relação de seu pai com sua mãe.

Declara que os seus pais se separaram, diversas ocorrências policiais foram registradas, entre elas, a de que o entrevistado notificou o tio de que num determinado dia, seu pai estava armado, relata que em uma das vezes, seu pai brigou com sua mãe de machado, cravando-o na parede, neste sentido a última vez que viu seu pai fora numa audiência para decidir com quem os filhos ficariam e como Tiago e o irmão já estavam no início da adolescência, puderam escolher com quem ficariam e permaneceram com a mãe, quanto à irmã de dez anos, o juiz decidiu que ela também ficasse com a mãe e a partir de então, sua mãe cuidou sozinha de todos os filhos.

Nesse último momento em que viu seu pai, o entrevistado afirma que aquele lhe disse coisas que ainda tentava superar, como chamá-lo de bobo e dizer que ele não sabia conversar. Tiago declara ter considerado as últimas palavras do pai muito profundamente ao passo que tentava se abrir mais ao mundo, interagir mais com as pessoas e acabava por se fechar ainda mais. Na adolescência declarou que não falava, não conversava com ninguém, pois sempre que ia conversar com alguém, se lembrava das palavras do pai. Além de se isolar, também era isolado pelos colegas, como não participava das situações junto com eles, consequentemente era excluído, não participava das atividades escolares, assim como na vida familiar, junto com seus primos, acabando por ficar isolado.

Atualmente, Tiago declara ainda estar tentando superar os acontecimentos do seu passado, no inicio da fase adulta começou a compreender muito mais sobre essa situação, acreditar mais em si mesmo e aceitar que foi apenas algo dito por seu pai naquele momento, que talvez fizesse sentido, mas que não poderia ficar acreditando naquilo o resto de sua vida e afirma que todo ser humano ninguém nasce inteligente ou conversando, não nega que atualmente tem dificuldade na interação social e comunicação, mas isso é um obstáculo a ser

vencido a cada dia e não nega que poderia ter tido uma vida diferente, com menos traumas e sofrimentos, se alguém ou mesmo ele, tivesse compreendido a situação anteriormente.

Sobre as relações de amizade e relações pessoais, como namorar e casar, o entrevistado destaca que atualmente possui uma quantidade considerável de amigos, muitos colegas, mas poucos amigos, os quais são amigos verdadeiros, que em caso de necessidades, tem certeza que eles lhe estenderão as mãos, assim como ele também o faria por eles. Na questão de relacionamento pessoal, afirma que ao passo em que sempre teve dificuldade, também não precisava fazer muito esforço, visto que as meninas iam em sua procura, afirma que em uma época de sua vida corria das meninas e quando começou a correr atrás delas, elas que corriam dele, mas não teve dificuldade em relação a isso, destaca ainda que nunca teve relacionamento duradouro com alguém, seu primeiro namoro foi com sua esposa, com quem é casado há mais de três anos, pois namoro para ele é compromisso.

Em relação ao relacionamento com os irmãos, o entrevistado relata que desde a infância, apesar de ser muito reservado, se preocupava com os irmãos e com seus futuros, ele e o irmão trabalhavam na roça cortando cana, assim como sua mãe, aqueles para arrendatários da região e esta como funcionária da usina, por sua vez, a sua irmã ficava em casa.

Retrata Tiago que uma de suas grandes preocupações era se conseguiria fazer faculdade ou não. Sua mãe sempre advertia os filhos para estudarem, a fim de não continuarem trabalhando na roça, pois que além de trabalharem na roça, estudavam na escola e em casa aos finais de semana. Quando terminou o ensino médio, desejava fazer matemática na Unesp, em Ilha Solteira, mas o curso era integral e Tiago tinha que trabalhar durante o dia, era mais confortável pagar a mensalidade da faculdade particular, do que ficar o dia inteiro na faculdade pública. Destaca que sempre se preocupou com os irmãos e os irmãos com ele, sempre valorizaram as coisas, o dinheiro que era recebido era repassado para a mãe, às vezes ela dava algum dinheiro para os filhos, mas eles devolviam porque existiam prioridades.

Tiago nos conta ainda que inicialmente se formou em matemática, assim como seu irmão, que também é diretor de escola e acumula cargo de professor, por sua vez, sua irmã se formou em letras, mas nunca exerceu, visto que logo após concluir a faculdade conseguiu emprego numa empresa, onde continua até hoje, sempre que possível continuam se vendo, se preocupando um com o outro, descobriram outros irmãos e passaram a se relacionar com eles.

Após dezenove anos sem ver o pai, Tiago procurou saber seu paradeiro, porque não gostaria de falecer sem resolver a questão do passado, precisava ouvir dele se o que foi dito no passado ainda continuava. Inicialmente, foi sozinho atrás do pai, pois seus irmãos ainda não conseguiam ir, devido aos traumas que também possuíam. No primeiro encontro, o pai o culpava bem como, seus irmãos, dizendo que o afastamento foi por culpa deles, que não quiseram ficar com ele. Thiago destaca que não desistiu e após um ano insistiu em um novo encontro, dessa vez acompanhado pelos irmãos, nesse encontro, conseguiram conversar e o pai conseguiu pedir desculpas, diferente do primeiro encontro, criando então uma perspectiva de convivência, no terceiro encontro foi muito melhor, o pai já possuía mais quatro filhos e uma nova família. Quando tiveram o quarto encontro, seu pai já estava diagnosticado com câncer, doença que se agravou, levando-o a óbito no ano passado, destaca que conversou com o pai sobre várias coisas, mas não sobre a questão de estudos, mesmo o pai tendo o chamado de bobo, tenta deixar isso de lado. Afirma que o pai nunca soube que o entrevistado fez mestrado e doutorado, e que a sua intenção, bem como a de seus irmãos, era resgatar a convivência que não tiveram e a pessoa que ele não era antes, observou que no final da vida, o pai mudou, não era mais aquela pessoa que praticava ilicitudes, bebia bastante e agredia a mulher, apesar do falecimento, ele e seus irmãos ficaram com a consciência tranquila, ficaram em paz, só esperavam conviver um pouco mais, mas houve tempo suficiente para resolver as pendências do passado, o que sempre foi apoiado pela mãe.

Tiago Alfeu, é formado em pedagogia e história, milita na área da educação desde 1978, é professor especialista em educação, já passou pelos cargos de diretor, coordenador pedagógico, supervisor de ensino, pedagogo, professor de ensino e no momento ainda faz muita educação, discute muito educação, porque acredita muito que a transformação de uma nação passa também pela educação. Sobre a trajetória das pessoas com deficiências o professor relata ter acompanhado inúmeros processos inclusivos, ou excludentes em meio ao ensino. Desde a educação infantil até o ensino superior o docente declara que os processos são difíceis e principalmente que os professores não sabem como agir.

João, docente e, também fundador do NUTECA – Núcleo de Tecnologias Assistivas: Linguagens de Inclusão e Técnicas Asssistenciais, acredita que sempre que existam os processos de inclusão, existem concomitantemente os processos excludentes. Neste sentido, em relação as inclusões que o docente acompanha na universidade, destaca que muitos são os

sofrimentos e dores pelas quais as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passam e, que os núcleos de assistências institucionais cumprem um papel para além dos procedimentos de aprendizagem, estes colaboram para com a aceitação desses alunos nos processos inclusivos no ensino superior.

O demonstrativo dos depoimentos de nossos entrevistados nesse primeiro quesito, em que relatam os caminhos e trajetórias percorridas em muitas perspectivas e concepções durante os processos de inclusão pelos quais passaram, demonstram os inúmeros traumas institucionais, sociais e até mesmo familiares pelos quais foram submetidos. Os relatos nos demonstram e nos indicam que os processos excludentes se originam em meio ao próprio ambiente familiar, tornando-se extensivo as demais esfera sociais.

Confirmando os dados registrados em nossa fundamentação teórica quanto ao estado constitutivo desses sujeitos em meio as relações de poder (Foucault, 1988), as dificuldades nos procedimentos de viabilização de possibilidades geradoras de desenvolvimento (Vygotsky, 2000), e, principalmente confirmando que as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são ainda pouco compreendidas e via de regra excluídas nas muitas e diferentes esferas em que encontram-se lotadas.

As perspectivas de mundo, dos processos de inclusão, nas permanências nas instituições e mesmo em relação ao próprio desenvolvimeno, são ainda nuances desesperadoras aos nossos sujeitos, e quando relacionadas aos aspectos de ensino-aprendizagem, praticamente os direcionam e obrigam ao desenvolvimento de mecanismos de enfrentamento para sustento e permanência nos processos inclusivos. No segundo quesito coletado por meio dos depoimentos de nossos sujeitos, percebemos agora por meio dos relatos destacados na segunda categoria.

5.2 Ensino-aprendizagem: mecanismos de enfrentamentos

Mecanismos de enfrentamentos indicam a força e principalmente a necessidade em prosseguir dos sujeitos rotulados e marginalizados em meio aos processos de inclusão. (Ginzburg, 1989) Históricamente descrevemos no estado da arte deste estudo que pesquisas anteriores, apontam para a legitimação da exlusão de todos que possuem comportamentos fora dos padrões de normalidade. (Guirado, 1996, p.152) Neste sentido, as muitas faces apresentadas aqui, são indicativas de possibilidades estratégicas utilizadas pelos nossos entrevistados em meio aos processos educacionais em que se encontram no ensino superior.

André afirma que a prática de esportes foi o principal mecanismo utilizado por ele como facilitador dos processos de ensino-aprendizagem. Segundo o entrevistado a prática do hipismo o ajudou muito na coordenação motora, noção de espaço e nas habilidades para locomoção. Tudo o que realiza atualmente foi proveniente para ele foi aprendido por meio do auxílio do hipismo, contudo, destaca que atualmente está afastado dessas práticas, mas pretende voltar a treinar assim que seja possível.

> "É, no hipismo, bom, ele ajudou muito, tipo, não tinha tanta coordenação motora, não tinha tanta habilidade de sair, de andar pra tudo quanto é lugar, o hipismo ele ajudou muito... A minha... Essa experiência que tenho até hoje, tipo, andar em qualquer lugar, ter noção de espaço, onde que tô andando, caminhos, sabe, tipo, tudo o que faço hoje, as vezes foi o hipismo que ajudou, às vezes, muito..." (André – cego)

André destaca que no primeiro ano de faculdade tinha muita dificuldade de locomoção no trajeto, nos conta que uma colega o buscava em sua residência para ir para a faculdade e quando começou a pesar financeiramente para ela, teve ele então que começar a juntar dinheiro para ir de moto táxi (transporte comum na região), pagando sete reais pelo percurso de sua casa até a instituição universitária, todos os dias. Após, foi atrás de auxílio para locomoção, pois o ir e vir já era complicado, ocasião em que arrumaram para ele transporte no ônibus municipal escolar, que transporta pessoas com deficiências, passando então o entrevistado a utilizar os valores que gastava com transportes com os materiais exigidos no ensino superior, isto é, com os gastos da faculdades que são muitos, dentre livros, atividades e até mesmo materiais de papelaria.

> "As atividades tinha que fazer, de um jeito de outro tinha que fazer as atividades, acho que por isso que fui mal assim no primeiro semestre na faculdade, não tinha aquele monitor suficiente pra tá auxiliando, orientando de como fazer, horário inverso da faculdade, tinha que fazer trabalho, tipo... Tanto que no primeiro semestre, no primeiro ano vamo se dizer no primeiro ano, eu, minha dificuldade de vir na faculdade era muito, tinha uma colega minha, que agradeci muito ela até hoje né, (...) mas tenho que agradecer muito ela, porque ela saia daqui dos Nações, buscar eu lá em casa pra vir na faculdade, ela fazia esse favor, aí depois começou a pesar um pouquinho pra ela e comecei a guardar dinheiro pra vir de moto táxi, todo dia, pagava 7 reais,

> 6 reais todo dia de moto táxi, e as pessoas foram vendo a dificuldades e fui atrás disso, conversei não sei com quem e falei se não tinha como arrumar alguma coisa pra mim vir na faculdade, que não tinha condição pra vir na faculdade de vam. Com certeza, você sair da sua casa já era meio complicado, então já vim de moto táxi, vinha de carona, pessoa ia buscar eu em casa (...) aí arrumaram o ônibus escolar pra mim, ônibus escolar um amarelinho que carrega as pessoas com deficiências especial. Então, daí pra frente comecei a usar esse ônibus, facilitou muito". (André – cego)

André conta-nos que está próximo a se formar e planeja comprar materiais para dar cursos, aulas particulares de braile, fazer o famoso "ganha pão" e contribuir no processo de outras pessoas, deseja ainda como plano futuro, dar palestra e compartilhar sua experiência como deficiente visual.

> "Esse ano aqui vou terminar, o ano que vem, tô com uns planejamentos aí de comprar alguns materiais, algumas (...), uma máquina braile, uma reglete que reglete é mais barata, e pra mim poder o ano que vem, pra mim poder dar curso, sabe? Tipo, dar aula de braile". (André – cego)

O entrevistado planeja dar palestras, ajudar escolas, professores e coordenadores a trabalharem com alunos com deficiência, segundo declara, a presença das pessoas com deficiências visuais na escola sempre será uma constante, e os profissionais vão precisar de alguém para orientar o que fazer, orientar como trabalhar com o aluno e nada melhor que outra pessoa que esteja na mesma condição. Pretende também ajudar os alunos em sala de aula, assim como, pontua ter sido auxiliado pelos amigos de sala, em sala de aula, nas quais esteve lotoado, como ditar a lição que estava na lousa, auxiliar em atividades audiovisuais, isto é, trabalhar como facilitador nos processos de ensino-aprendizagem como muitos os foram para si enquanto estava em meio aos processos de inclusão. Destaca ainda, que pretende estar em todas as escolas que possuem deficientes visuais para atuação na orientação, pois acredita André que tendo passado pela experiência primeiro, pode ajudar a auxiliar pessoas com as mesmas dificuldades apresentadas por ele.

Interrogado por nós quanto a situações de preconceito, André nos conta que no primeiro ano era mais complicado, a turma falava "O ceguinho tá vindo... O ceguinho tá vindo!", destaca que na ocasião ficava muito chateado, mas depois aceitava, pois deixou de dar

atenção a essas coisas, atualmente não escuta mais essas coisas, ele mesmo brinca, não dá atenção, segundo as perspectivas do entrevistado essa é a sua realidade e tem que aceitar a situação e pronto.

Questionado quanto a pensamentos de desistência em meio a esses oito anos, declara que muitas vezes essa foi sua intensa vontade, principalmente quando chegava ao final de semestre e observava tantas dependências e matérias que ficaram sem aprovação. Mas explana também, que muitas pessoas o incentivavam a não desistir, e permanecer, que estava chegando ao fim, esse também foi em sua concepção um mecanismo de defesa que o auxiliou a resistir nos dias difíceis.

> "Ah, muitas vezes já pensei em desistir. Chegava no final do semestre, pensava em desistir do curso, aí muitas vezes as pessoas falava "Não, desiste não, você tá chegando ao fim" e tô até hoje na faculdade, não por causa de mim, por causa das pessoas que me incentivou a tá aqui até hoje". (André – cego)

Sobre sentimentos, questionado sobre o sentimento relacionado a alegria, o entrevistado afirma que é estar dentro de uma faculdade e estar quase se formando, uma coisa que achou que não conseguiria e nunca seria capaz de alcançar. Quanto ao sentimento de tristeza, o entrevistado afirma que está relacionado a sociedade, pois em sua percepção as pessoas possuem muitos preconceitos, não se apresentam preparadas para lidar com pessoas com deficiencias, e nem mesmo com ninguém que sejam diferentes da grande maioria.

> "Ah, alegria pra mim hoje é tá dentro de uma instituição, de uma faculdade, (...) faculdade e estar quase me formando, né? Ano que vem... Uma coisa que eu achei que não ia chegar nunca, me formar, pois o cego geralmente nem estuda". (André – cego)

Quanto a questão da exclusão, o entrevistado André afirma que às vezes se sente muito excluído e às vezes não, mas que procura se adaptar no meio do povo e que suas perspectivas para o futuro, são realmente chegar a tão sonhada formação para ministrar aulas de braile, palestras e pensar em outras coisas, até mesmo sonha em fazer uma especialização em educação especial.

Indagado por nós quantro as suas memórias mais tristes, o entrevistado afirma que a falta de preparo dos professores foi o aspecto que mais o entristeceu no ensino superior,

exemplificando que eles colocavam desenhos em provas e os monitores tinham que se virar para expressar o que as imagens identificavam, dentre tantas outras situações que dificultavam sua aprendizagem em meio as aulas, destaca que filmes que os docentes passavam eram outro sério problema, pois não compreendia nada e antes do NTA – Núcleo de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade promover assistência, ele não tinha ninguém para realização de audiodescrição.

Questionado quanto ao fato da cegueira o desorganizar, André explana que, inúmeras vezes esteve em situações como não saber quem está na sala, não conseguir prever as coisas, não ser possível identificar se as pessoas são boas ou más, contudo, explica que, por sua vez, sem a visão, vai percebendo pelo jeito que as pessoas o tratam, como alguma ajuda em sala de aula, apresentar disponibilidade para realização de trabalhos conjuntos, isto é, a percepção de que há pessoas que querem ajudar, assim como há os que não querem, e o necessário é aceitar a situação evitando mais sofrimentos. Nos conta que durante todo o tempo que estudou, alguns alunos tinham dificuldade em conviver com ele e outros o ajudaram muito, como quando faltava monitor e os colegas o ajudavam a fazer a prova, bem como no desenvolvimento de atividades específicas que lhes era complicado fazer.

André destaca que é muito difícil depender das pessoas, mas pontua que a vida é assim, há que se esforçar e estar sempre se adaptando. Principalmente em sua condição, reconhece que é considerado por grande parte da sociedade um grande peso, e que, sempre procurou se adaptar a situações como essas de exclusão, eviando assim, segundo ele, dores mais intensas.

Indica que não considera adequado ter que se adaptar a todos todo o tempo, e que o melhor seria que os dois lados têm que andassem juntos, todos se adaptando a todos, como a faculdade, que teria que se adaptar a ele e ele se adaptar à faculdade, mas, sabe que não é assim que acontece. Afirma conhecer os obstáculos em ser uma pessoa cega, e diz que, procura encarar isso.

A monitora acompanhante de André, nos conta que além da relação de acompanhamento, ambos foram se tornando amigos e que muito aprendeu com ele. Em sua concepção as trocas vivenciadas no processo foram constantes e significativas. A entrevistada afirma que é muito curiosa e sempre ficava perguntando tudo à André, então ele contava várias histórias que mudaram muito sua percepção em todas as áreas de sua vida, exemplificando quando ele contou que andava de bicicleta com outro amigo cego, e que neste momento

percebeu que a dificuldade não resume em quem a pessoa é, para a monitora, as aprendizagens nesse processo foram tão significativas que nos conta, revivendo suas memórias, sobre os obstáculos como galhos de árvores e buracos nas ruas, que na maioria das vezes eram por André identificados protegendo até mesmo a ela.

> "A deficiência era o menor obstáculo entre nós, por vezes me esquecia que ele era o deficiente. Me guardou muito de acidentes em buracos e galhos de árvores. A percepção de André, sempre foi invejável e aprendi muito com ele, no começo pensei que seria uma monitoria para ganhar algum dinheiro, mas, essa experiência mudou totalmente minha vida". (André – monitora/acompanhante)

Reitera à nós que hoje olha para as diferenças com um olhar mais sensível e respeitoso, com admiração muito grande, pois destaca que a vida é difícil para todo mundo, mas para certas pessoas é muito mais difícil mesmo, um caminho muito mais árduo. É grata à monitoria por essa vivência, pois não teria essa experiência em outros lugares.

Questionada a respeito dos mecanismos de enfrentamento de seu filho no ensino superior, a genitora de Bartolomeu destaca que, a questão mais difícil esteve em lidar com o bullying que o filho sofria quando pequeno e atualmente ainda sofre mesmo na faculdade, dois períodos mais difíceis para a entrevistada, porque acaba sofrendo junto com ele, e declar que acompanhar todo o sofrimento e não conseguir ajudar é muito difícil.

> "O mais difícil sempre foi a questão de como lidar quando ele era mais novo, com o *bullying,* e agora na faculdade. Foram os dois períodos mais difíceis pra mim, porque eu acabo sofrendo junto com ele, né? Ver ele sofrer e não conseguir ajudar é muito difícil, é muito triste, é para mim como mãe, desesperador". (Bartolomeu – mãe/acompanhante)

Quanto ao bullying, afirma que atualmente ainda continua constante, chamavam ele de ceguinho, de quatro olhos, porque sempre usava óculos, então como era muito novo e não sabia lidar com essas questões, isso trazia muito sofrimento para ambos, atualmente sabe que muitas coisas não fica sabendo, mas, que acredita que a rejeição de Bartolomeu quanto aos atendimentos especializados tem origem nas dores e traumas que o preconceito gerou em todos esses difíceis anos.

Destaca que o filho não quer ser taxado como diferente, quer conseguir as coisas por mérito próprio, para falar que apesar de seus problemas, conseguiu vencer. Quanto a principal dificuldade na sala de aula, a entrevistada afirma que é a questão de não enxergar e a questão emocional perante os colegas. Pontua que os grupos se formam no início, então se não se está no grupo, não vai entrar depois, relata que Bartolomeu se retrai, não quer pedir para participar de algum grupo, pois julga os participantes muito inteligentes, se achando inferior e nunca é solicitado, ao contrário sempre é excluído mesmo quando fica por única e última opção. Em casa a mãe relata que por muitos anos o sofrimento foi intenso pois toda rejeição fez com que o filho sempre se sentisse como peso morto.

> "Sim! Às vezes, quando desabafa, chega a comentar dessa forma "Ah, eu não pedir pra participar do grupo tal", que agora eu não me lembro os nomes das pessoas, "porque eles são muito inteligentes, eu não tenho nada pra agregar lá", e do grupo que foi excluído fala "Eu tenho certeza que me tiraram porque eu sou um peso morto, porque eu demoro pra fazer", eu sei que ele tem a limitação dele, demora um pouco mais, então ele fala "Magina, eles não me querem lá, eu atrapalho o grupo, por isso que me excluíram do grupo" eu como mãe estou sempre com o coração na mão, com dores por assistir toda essa situação sem nada conseguir fazer. Com as crianças na escola era mais fácil, mas, na faculdade? Como posso chegar na sala de aula para defesa de Bartolomeu? Seria ainda mais constrangedor para ele... Para mim resta o sofrimento aqui". (Bartolomeu – mãe/acompanhante)

Quanto às atividades de casa e com amigos, a entrevistada afirma que é mais tranquilo. Relata que já chegou a perceber o filho estudando no primeiro semestre, por ter ficado com alguns exames finais e que este chegou a pedir ajuda para algumas pessoas que conhecia, de semestres diversos, que o ajudaram, mas pontua que com o pessoal do semestre em que Bartolomeu estuda este não apresenta nenhuma afinidade.

Conversando com as intérpretes de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais que acompanham os processos de inclusão de Filipe, relacionado à aceitação deste em sala de aula, afirmam que foi bem aceito por todos. As acompanhantes relatam que no começo, as pessoas achavam que quem fazia o curso de pedagogia eram elas, mas depois da explicação, entenderam que representavam a transmissão de informações ao aluno surdo.

> "Foi, foi bem aceito. Às vezes, no começo, as pessoas pensavam que éramos nós que estavamos fazendo curso de pedagogia, na verdade né. Mas depois de bem explicado, assim... eles entenderam que nosso papel ali era apenas transmitir a informação, nada além disso". (Filipe – intérpretes/acompanhantes)

Judas Tadeu, indagado quanto a sua maior dificuldade, atualmente, no ensino superior, afirma que varia de pessoa para pessoa, relatando que se há esforço e execução do que deve ser feito, as coisas sempre dão certo, demonstrando ainda sua fé em Deus.

> "Eu não levei muito a sério, mas a gente vai aprendendo conforme o tempo né, agora eu sei que eu tenho que estudar, tenho que levar mais a sério, entendeu?". (Judas Tadeu – deficiente intelectual)

Questionado quanto sua maior facilidade, o entrevistado afirma que é quando consegue ir bem na prova, destaca que tomou consciência da necessidade de dedicação intensiva aos estudos, evitando prorrogar o sofrimento em todos os ambientes que já esteve, com a permanência de mais tempo que o necessário no curso, nos conta que seus planos após o termino do curso, destacando que se Deus permitir que ele viva mais, pretende terminar as dependências adquiridas em meio ao caminho e crescer futuramente, aprendendo inglês, que é muito importante na área da administração e em qualquer outra área, destacando que deseja se aperfeiçoar cada vez mais na área de RH – Recursos Humanos, em que aspira segundo nos conta a trabalhar futuramente.

> "Ah, se Deus permitir eu viver mais, eu pretendo terminar minhas DPs né, e pretendo tipo crescer futuramente né, fazer um curso de inglês, que é muito importante nessa área da administração, acho que qualquer área né, me aperfeiçoar cada vez mais em área de RH". (Judas Tadeu – deficiente intelectual)

A monitora acompanhante, destaca que Judas Tadeu é uma pessoa fácil de lidar, é bem comunicativo e educado. O que o atrapalha um pouco é ser ansioso e segundo a monitora que o acompanha este deveria dedicar-se mais aos estudos. Questionada quanto a maior dificuldade dele dentro da instituição, afirma que é o sentimento de incapacidade de fazer algo. Afirma que sabe que possui a deficiência e leva isso consigo, segundo ela este deveria se dedicar e se

esforçar mais em relação aos estudos, bem como, realizar algum tratamento psicológico para vencer os traumas da incapacidade.

Mateus, relacionado à experiência com a monitora, destaca que faz toda a diferença e que torna a aprendizagem bem mais fácil na faculdade, que está feliz, pois a presença da ajuda na verdade o faz com que consiga estar melhor na faculdade sem se sentir sozinho

O genitor de Mateus destaca que em relação a faculdade, que ele está feliz e que a presença da monitora torna o ambiente mais adequado e principalmente convidativo ao filho, que segundo o pai possui poucos amigos, geralmente ligados a prática de esportes que é uma das principais atividades de Mateus fora do curso superior.

Para a genitora, o filho é um menino que nunca colou, o que ele aprendeu foi por ele mesmo, segundo a mãe se ele tiver que ser prejudicado por não saber o conteúdo, certamente estará com notas ruins, mas seria incapaz acredita ela de agir com desonestidade.

Relata, revivendo suas memórias, inúmeras vezes em que o filho chegou em casa chorando, bastante nervoso, e que por conta dessas condutas buscaram por ajuda, para que ele consiga cursar o ensino superior, assim como conseguiu concluir o ensino fundamental e o ensino médio.

A mãe espera que o filho consiga concluir a faculdade, no curso que ele escolheu fazer e acredita que a instituição escolhida seja a adequada, por conta de todo o apoio que estão tendo, tanto a família, quando Mateus que apresenta tranquilidade nos processos de inclusão. Para a genitora as dificuldades já são tantas, que considera fator muito positivo o filho estar sem dificuldades emocionais na instituição, fato que a tranquiliza muito.

Tomé, quanto a relação com os colegas de sala, como formação de grupo e outras atividades, afirma ser tranquilo, achou que seria difícil fazer amigos, mas todos sempre foram legais com ele desde que chegou declara o entrevistado.

> “Ah, tranquilo! Todo mundo sempre foi gente boa comigo, assim... Desde a hora que eu cheguei aqui, né? Algo que eu achei que ia ser difícil de fazer amigos, alguma coisa assim, eu me adaptei bem aqui, tem atendimento, tem monitor, a faculdade é bem diferente, tem até professor que fica sempre acompanhando a gente e perguntando se está tudo bem, nós vamos lá no NTA toda semana”. (Tomé – deficiente físico)

Tomé declara que sempre foi tímido, conversava com as pessoas, mas era mais quieto, destaca que aqui na faculdade não é diferente e que depois da aula conversa com o pessoal, mas também fica na dele se ninguém desejar conversar. Destaca que é muito próximo ao monitor e que fica algumas vezes na semana no período da tarde com ele para estudarem juntos e que acredita ser sempre necessário um pouco mais de tempo na hora de realizar a prova, mais questões de múltipla escolha, as quais entende mais do que as questões dissertativas, devido à dificuldade de explicar o que ele quer dizer, mas que conversou isso com a professora do núcleo de assistência e a adaptação foi realizada.

Judas, indagado quanto as maiores dificuldades sofridas por uma pessoa que está em cadeira de rodas, afirma que a dificuldade é a própria acessibilidade, e que mesmo tendo acessibilidade, é difícil, pois precisa de auxílio. Destaca que é muito mais difícil para as pessoas que possuem uma vida diferenciada e não possuem recursos, visto que a sociedade não está pronta para lidar com pessoas com condições especiais. Pontua que os ônibus possuem elevadores, mas os próprios motoristas não sabem usá-los, e conta-nos sua preocupação com as pessoas em mesma condições que ele, mas que sem recursos financeiros sofrem muito mais.

> "É... É muito mais difícil né, porque a sociedade não tá pronta pra gente né. Por exemplo, ônibus tem aquele elevador, mas a própria pessoa que... o motorista, não sabe usar". (Judas – deficiente físico)

Quanto ao mercado de trabalho, Judas afirma que é difícil, e ainda mais difícil para quem possui nível superior. Afirma que viu uma entrevista em que é mais fácil emprego para uma pessoa cadeirante que não possui uma faculdade, do que ao cadeirante que possui o nível superior, devido à responsabilidade maior. Mesmo porque segundo o entrevistado os trabalhos direcionados para as pessoas com deficiências são sempre trabalhos repetitivos e ligados a produção.

Questionado quando às suas perspectivas após o término do curso, o aluno afirma que gostaria de arrumar um bom emprego. Diz que não gosta de ficar pensando no futuro, que gosta de pensar no agora, por ser mais fácil e até mesmo menos amedrontador.

> "Ah... eu gostaria de arrumar um bom emprego né. Ah, eu não fico pensando muito no futuro, sabe? Eu sou mais o agora, o já, pois o fututo dá desespero e medo, tenho medo de muitas coisas, nem namorada sei se conseguirei, por

> isso não penso muito, só vou vivendo mesmo, ou tentando pelo menos".
> (Judas – deficiente físico)

Judas nos conta que fez terapia, TO – terapia ocupacional, e várias outras atividades clínicas, mas o mais difícil para o entrevistado é a velocidade em que as coisas acontecem, que na verdade são passos de formiguinha, trata-se de manutenção para não regredir o pouco desenvolvimento que já conseguiu. Elucida que a época do frio é mais difícil devido a mobilidade e às dores e nos conta que depois que saiu do hospital, não teve um dia em que não sentiu dores, mas na época do frio estas pioram e há dias em que não consegue sair da cama.

No aspecto emocional, o mais difícil para ele é a dependência total que apresenta, pois não consegue fazer nada sozinho, porém, apesar disso, afirma possuir uma vida social. Atualmente, faz ainda tratamento ligado a parte de fisioterapia, quase todos os dias. Em relação à família, declara ter o total apoio e ajuda e que não pode reclamar, mesmo segundo ele por conta de sua mãe lhe prestar total assistência tendo deixado sua própria vida pessoal muitas vezes a favor da sua.

Questionado quanto ao modo que encara a vida, Judas diz que não conseguirá responder, pois a resposta varia em relação aos dias, para o entrevistado os enfrentamentos são diários e constantes e cada segundo os mecanismos de defesa constituídos são diferentes, há dias em que ele acorda mal e há dias em que não, existem segundo Judas, momentos em que enfrenta e momentos em que deseja se entregar, a única certeza que destaca ter é que sem sua mãe não seria capaz de continuar nada, assim para nosso entrevistado a genitora é o principal norteador dos processos de enfrentamento em meio a inclusão. Não consegue imaginar a vida pós acidente sem o apoio que teve e total dedicação da mãe em suas atividades que são muitas, que são difíceis e que são diárias.

Judas descata que o importante para quem é cadeirante como ele, é nunca desistir, mas prefere não falar, pois na maioria das vezes ele também decara que apresenta muita vontade de desistir.

A genitora informa que está a instituição desde o início da graduação de Judas, assistindo todas as aulas do curso de administração, no período noturno, junto a ele, o qual sofreu um acidente automobilístico e ficou tetraplégico.

Quanto a adaptação do filho, a getora afirma que foi muito difícil. Destaca que Judas após o acidente teve problemas mais graves, como hemorragia, infecção hospitalar e

gastrectomia, ficando internado por cinquenta e dois dias na UTI e, no total, ficou cerca de cinco meses no hospital. Os médicos recomendaram a recuperação dele em casa, por acreditarem ser um ambiente melhor, mas, utilizava sonda vesical, sonda de alimentação, traqueo, tinha que ser aspirado até sete vezes por dia, devido à infecção pulmonar que teve e realizava fisioterapia todos os dias, afirma a mãe que de devagar, foi aprendendo a lidar com tudo isso, mas que todos em sua casa tiveram suas vidas reestruturadas por conta da situação.

A mãe destaca que a primeira semana na faculdade foi mais conturbada emocionalmente para Judas, mas tudo correu bem e natural posteriormente, e que suas maiores dificuldades em relação à situação do filho esteve em acompanhá-lo em tudo, presenciando seu constante sofrimento, que no começo foi tudo tão difícil, que atualmente não sente tantas dificuldades, apenas na dependência em precisar de alguém junto para realização de determinadas tarefas, isto é, quase todas as tarefas. Judas sente muitas dores no frio, se chove, sente dores nos locais onde foram realizadas cirurgias e no frio, as dores pioram.

Os processos de inclusão na sociedade, são bem difíceis, mas a genitora acredita que as coisas já melhoraram muito, destaca, porém, que, para quem possui menos condições, as coisas são piores. Para ela o filho não sofre muito com esse problema, pois há todo amparo a ele, não precisando utilizar ônibus ou do amparo de alguém fora da família, mas reconhece que para quem precisa se locomover por conta própria, entrar nos lugares sem ajuda e até mesmo andar nas ruas com cadeira de rodas, é muito difícil.

Nos conta que há um mês Judas decidiu fazer terapia e que apoiou totalmente a decisão do filho, pois sabe que um dos pontos que incomodam o filho está na questão sentimental, especificamente o fato de não ter uma namorada. Relata que seu maior medo é falecer, sem saber como seu filho ficará.

Questionada quanto uma possível revolta do filho após o acidente, a genitora afirma que não houve, apenas um questionamento sobre a existência de Deus. Na faculdade, Judas não encontrou dificuldade com os amigos ou com os professores, tudo ocorreu de forma tranquila, afirma a mãe que sente confiança na universidade, pois Judas foi totalmente assistido e acompanhado pelos núcleos de assistência.

Quanto as memorias anteriores ao acidente, a mãe afirma que Judas comenta, mas não se lamenta por não poder fazer mais, atualmente, frequenta baile, carnaval, festa do peão, mas seu problema é ter com quem ir, geralmente, são dois primos que o levam.

A monitora que também acompanha os processos educacionais de inclusão de Judas afirma que este está sempre acompanhado de sua mãe e que o seu relacionamento com eles é muito bom. Questionada quanto ao desenvolvimento emocional do aluno diante da situação enfrentada, afirma que nunca conversou com ele sobre isso, mas aparentemente é bom. Para ela, é muito importante o fato dele estar cursando o ensino superior, pois muitas pessoas em seu lugar preferem não sair de casa, não ter muitos amigos, e tal fato faz do aluno um vencedor na perspectiva da monitora.

Pedro destaca que está tudo bem na faculdade e que todos são iguais. Quanto a seus sentimentos, afirma estar bem e feliz e questionado sobre o que é estar feliz, afirma que é quando consegue algo que queria, coisa desse tipo. Questionado se já se sentiu triste, afirma que já, quando tirou nota ruim. Sobre estar triste, ele afirma que é quando a pessoa não consegue o que queria, ou acabou, não sabendo explicar.

O aluno decalara que quando não está na instituição, estuda as matérias da faculdade, observa o celular, assiste televisão, joga vídeo game e usa o computador nos fins de semana e que gosta muito de equipamentos eletrônicos. Quanto à faculdade, afirma que queria fazer desde o ano passado e que está gostando e que além de frequentar as aulas, uma vez que estuda em período integral, almoça na faculdade e depois vai para a sala que terá aula esperar. Afirma que tem muitos amigos, que eles, em sua maioria, almoçam em outro lugar, e que ele acaba por almoçar sozinho.

Quanto aos grupos para realização de trabalhos em sala, Pedro afirma que já fez e está gostando, destaca ainda que não sai com amigos da faculdade fora das aulas. O aluno apresenta-se o tempo todo sem compreensão reflexiva acerca dos processos de inclusão em que está inserido.

O monitor que o acompanha, afirma ainda que as dificuldades da faculdade afetam a confiança de Pedro, que é inseguro sobre as coisas, acarretando as perguntas que ele faz e enfatiza que o aluno desconhece a realidade cruel do preconceito que sofre.

Questionado sobre como se vê, Simão afirma que pensa ser um homem educado, uma pessoa legal para conversar, atencioso desde que a pessoa seja atenciosa também, e compara com sua relação com os professores, afirmando que se o professor lhe dá atenção, interage, o entrevistado se interessa, mas quando o professor diz “se vira”, sua nota é sempre baixa e isso é o que mais lhe prejudica.

Quanto suas maiores dificuldades na vida, afirma que as principais são relacionadas a atenção e concentração. Cita como exemplo a prova do dia, que teve muitos números e não conseguiu focar. Ficou pensando em como sua mãe reagiria, como seria o momento em que o professor lhe entregaria a prova com a nota baixa, a qual não se identifica e quase chora na frente do professor, pois não é isso que quer mostrar. Salienta que foca apenas naquilo que escolhe, mas às vezes o meio externo lhe prejudica até nas coisas que gosta.

Sobre o que pensa em relação as pessoas, Simão afirma que depende de quando gosta e quando não gosta da pessoa. Afirma que quando a pessoa olha, começa a cochichar, a rir, ele já sabe que é sobre ele. Diz que vai até a pessoa e pergunta se tem alguma coisa errada, mas as pessoas continuam rindo. Cita que certa feita estava em seu apartamento no Guarujá, quando estava descendo com o elevador, tinham vários meninos e meninas que começaram a rir dele e quanto mais ele perguntava o motivo, mais aquelas pessoas riam. Conta que uma dessas pessoas o viu batendo o braço na varanda, mas salienta que isso é um ato involuntário, não é ele que deseja fazer isso para as pessoas rirem, é uma ação que tem desde pequeno quando está muito animado ou solitário. Afirma que na data anterior, sua mãe o viu batendo o braço e o colocou na frente do espelho, dizendo para ele repetir ali, ocasião em que ele explicou para a mãe que é diferente e que não faz voluntariamente.

Questionado sobre o que mais lhe deixa triste na faculdade, o aluno responde que é o fato de algumas pessoas não serem acolhedoras, pois colocam medo, impedem que ele tire dúvidas, fazem muitas graças que ocasionam *bullying* na sala.

Interrogado a respeito de qual o tipo de *bullying* que já sofreu, responde que é chamado por outros alunos de pequenininho, baixinho, dorminhoco da sala, boiador da sala e certas vezes sente que alguns professores têm os mesmos sentimentos, mas que guardam pra eles.

Relata que quando vai cumprimentar alguns professores, fala “Bom dia! Como vai o senhor?” e eles riem ironicamente, o que causa estranheza ao entrevistado. Questionado se gosta do curso, afirma que adora, pois educação física tem a ver com interação, união, saúde, lazer, aprendizado e ciência.

Simão relata alguns problemas na sala, motivo pelo qual foi incluído outro monitor para acompanhá-lo, devido às situações de *bullying* que sofre. Nos contando dos *bullyings* que sofria na sala de aula afirma que o que mais lhe chateava, era a ausência de conexão com os amigos, relata que quando pedia ou fornecia informações a qualquer pessoa da sala, como por

exemplo, o que o professor pediu ou o que aconteceu na sala, as pessoas fingiam que não o escutavam, viravam para o lado e começavam a rir. Pontua que sempre achou estranho o excesso de risadas na sala de aula, mesmo sem ele fazer nada, risadas estas que eram ocasionadas pelo simples fato do entrevistado falar "E aí, tudo bem?".

Dentre as situações que já passou, destaca as piores nos contando que os alunos o indagavam: "Você é burro ou quer um real?", "Você não sabe fazer isso? Como não, cara?". Posteriormente, começaram a fazer música para ele, com a letra "Simão incomoda muita gente! Dois Simões incomodam muito mais!", fato que começava com cinco ou seis alunos e depois se espalhava entre os demais alunos da sala. Foi sempre percebendo maldade nessas condutas, que tinham por escopo magoar ou colocá-lo para baixo, destaca que sempre recebeu conselhos da mãe e do irmão para não dar importância para essas pessoas, mas são coisas que ficavam gravadas em sua cabeça, associadas ao rosto daquelas pessoas, ocasionando com que ele olhe feio para estas pessoas.

Nos contando a respeito dos colegas da faculdade, de como é o comportamento deles quando fica Simão muito alterado está e como o irmão o ajuda, afirma que é graça para todo lado, principalmente quando o entrevistado fica nervoso e chega a mudar de feição. Os colegas vão continuando com as graças até o momento que estoura. O aluno afirma que tem a impressão de que os colegas têm por objetivo que ele saia do controle e parta para agressão física. Em primeiro momento, apenas um está falando as coisas para ele, mas ressalta que quando se percebe, várias pessoas já estão envolvidas nos processos de *bullying.*

Simão afirma que deseja muito terminar o curso, para seu próprio bem. Deseja ser um profissional e mudar tudo. Quer mudar a academia, quer mudar o jeito de pensar educação física e tem pena desses novos profissionais colocados no mercado de trabalho, por serem muito ruins. Em sua perspectiva ninguém o aceita e qualquer ajuda que é pedida, eles riem. Simão afirma que é uma situação complicada e que dá medo, para o aluno o preconceito é tão grande e agressivo que é capaz de uma senhora cair na calçada e eles começarem a rir, ao invés de pegar a senhora, ver se machucou, afirma que eles perderam a noção. Para o aluno, eles pensam que educação física é moda, crossfit, musculação e educação física não é nada disso, é educar a si próprio e educar os outros, mas eles só se importam consigo mesmo.

Quanto ao futuro, Simão espera ser um excelente profissional, excelente pai, bom cidadão, mostrar para os filhos as coisas boas da vida e que nas dificuldades estará para ajudá-

los. Relembra os momentos passados nos contando que chegou a pesar oitenta e três quilos de tanta coisa que ele escutava, descontando tudo na comida, chegando a ir à cantina de quatro a cinco vezes, para descontar sua tristeza na comida, aumentando consequentemente as questões relacionadas ao "bullying" sendo então considerado o gordo, gordinho, pançudo da turma. O aluno reitera que enxerga o preconceito em tudo e que se sente constrangido e traumatizado por conta de todas as relações ruins que teve, conta-nos que tudo fica martelando e que fica pensando em várias coisas. Afirma que pensa em não desistir, porque é uma pessoa forte, mas se pensa em algo muito forte, que desorganiza sua cabeça e seu interior, tem vontade de chorar, pois é uma pessoa sensível e tem vontade de não ir mais.

Simão destaca que não consegue lidar com o inesperado e que seus pais sempre falam na hora, senão ele não consegue lidar. Conta que quando soube que as entrevistas seriam feitas, ficava pensando e até treinava em seu quarto. Afirma que quando é viagem, é pior ainda e que neste sentido é o núcleo de assistência da faculdade que o ajuda, pois assim consegue ter uma previsão de como serão as coisas em sua inclusão. Nunca ser escolhido para nada dificulta seu desenvolvimento nas aulas e declara-nos o aluno que os enfrentamentos são constantes em sua permanência no ensino superior.

Declara neste sentido que, desenvolve formas de motivação interior para permanecer nos estudos e que a melhor dela é correr para o núcleo de tecnologias assistivas toda vez que se sente ameaçado pois lá se sente protegido e consegue forças para continuar.

Sobre as provocações que Simão sofre, o irmão declara que sempre o orienta,

> "Comentei com meu irmão, com meus pais, com minha mãe, desde o primeiro dia e eu falei pra ele "Toma muito cuidado com as coisas que você faz lá na sala, tal... Porque eles são desse jeito mesmo, eles não vão mudar!", e se eles fazem isso é pra te abaixar mesmo, eles querem que você entre na onda, revide, brigue! Eles querem que você vá lá, dê um soquinho, daí quem vai ferrar é você, não é eles... Eles querem isso! O mundo deles é esse, eles querem que você se ferre e... No meu caso, eu revidasse ali na hora, aí como que ia ser meu mundo lá? Ia mudar! Quem somos? É o cara que fica entrando na onda das brincadeiras dos caras... Eu não entro!". (Simão – irmão/acompanhante)

No fim do primeiro ano da faculdade, Simão ficou com muitas matérias pendentes. A mãe nos conta que foi fazer a rematrícula, solicitou falar com a coordenadora para ser orientada

sobre o que fazer, explicou que ele tinha déficit de atenção e a coordenadora relatou que os professores perceberam. Salientou o fato do filho ser rejeitado pela sala, ter dois ou três colegas que colocavam apelidos, professores que não tem psicologia, enquanto isso destaca que o marido pisava no seu pé para que ela falasse menos, mas ela não conseguiu, pois o filho pensou em desistir da faculdade com o monte de dependências e a genitora não aceitava.

Posteriormente foram encaminhados aos núcleos de assistências e somente então as estratégias de enfrentamentos realmente foram eficazes. Para a genitora a inclusão do filho no NTA – Núcleo de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade, foi um divisor de águas, não somente relacionado as adaptações curriculares tão necessárias como principalmente assistência pessoal propiciando segurança à Simão.

Tiago nos conta a respeito de seus mecaminsmos de enfrentamentos nos processos de inclusão em meio aos quais esteve lotado. Destaca que durante o ensino fundamental, desde o primeiro ano, além de ser muito tímido, também falava errado, mas não sabia. Os fonemas que possuíam S, F, V, eram produzidos pelo entrevistado com sons de Z, por exemplo, sofá era pronunciado como zozá, vovô como zozô e faca como zaca. Afirma que os colegas à volta riam dele, o que o deixou mais tímido do que era, passando a viver cada vez mais isolado e conta-nos que somente no quarto ano do ensino fundamental, uma professora se dispôs a auxiliar o entrevistado no contra turno, neste período destaca que morava no sítio, estudava à tarde e tinha os encontros no período matutino, através dos quais a professora mostrou que ele pronunciava errado alguns fonemas, relata que a professora escrevia no quadro, pronunciava cada um deles e o fazia repetir, somente após essa iniciativa da professora, começou a falar corretamente e compreender o motivo de todos rirem dele. Enfatiza que nos ambientes sociais, sejam eles escolares ou familiares, sempre se isolava.

Ainda na atualidade Tiago afirma que quando percebe que está sendo observado, avaliado ou quando alguém espera que ele fale alguma coisa, sente como se os colegas do passado que zombavam dele, estivessem esperando ele falar alguma coisa para rirem e possui dificuldade, mas fora isso é tranquilo, tenta afastar os fantasmas que o assombram e permanecer no foco.

Questionado sobre o que poderia ser feito para ajudar pessoas na mesma situação, Tiago afirma ter a necessidade de um olhar específico para cada estudante. Pontua que cada pessoa tem suas habilidades e dificuldades específicas, por esse motivo os estudantes devem

ser tratados com equidade, alguns precisam mais de um determinado atendimento do que outros estudantes, se não tiver a possibilidade de atendimento, pontua a necessidade de indicar um profissional o quanto antes, para evitar os traumas, como ele teve.

Hoje já vencidas muitas barreiras e com uma formação científica acadêmica invejável, o entrevistado destaca que os principais mecanismos de enfrentamentos que utilizou principalmente no ensino superior, foi apropriar-se de leituras e conhecimento, bem como, se relacionar com pares específicos que atuavam junto a ele o incentivando à persistência e resiliência em meio aos processos constitutivos, os quais lhe foram e e ainda são tão difíceis, traumáticos e principalmente desesperadores.

Tiago Alfeu destaca os desafios que encontrou relacionados aos processos inclusivos durante sua carreira docente. Destaca que foram os principais desafios encontrados em cada uma das etapas de atuação e meio a prática cotidiana da escola dentro dos cargos que ocupou que lhe foi possível observar e perceber as dificuldades e até mesmo as atrocidades que envolvem esses processos.

Inicialmente, o entrevistado ressalta seu processo dentro de sala de aula, enquanto professor. Afirma que gosta muito de lecionar e foi muito boa a sua passagem pela docência, porque quando chegou às funções de especialista de educação, como pedagogo, supervisor e diretor, percebeu a importância da orientação aos professores, já que vivenciou o trabalho com pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, enquanto professor dentro de uma sala de aula, destaca que na parte de gestão teve inúmeras experiências também neste campo e que todas elas sempre se apresentaram de forma complicada, visto que o profissional da educação, nunca esteve preparado para trabalhar junto a essas especificidades, se demonstrando no processo bem mais excluído que os próprios alunos.

Tiago Alfeu, destaca que na parte de gestão, para a inclusão são diversas as dificuldades encontradas, entre elas, a resistência de alguns professores em não querem assumir esses alunos dentro de suas salas de aula. Afirma que foi o pioneiro em uma cidade do interior do estado de São Paulo em contar com o apoio de estagiárias, dentro da sala de aula, dando suporte a esses professores regulares, o que muito ajudou as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Destaca que em certo município relativamente grande, que tinha cerca de trinta e cinco a quarenta escolas e dez mil alunos, foi diretor pedagógico da rede de educação básica, desde

creche até o quinto ano do ensino fundamental e havia apenas uma professora de educação especial para toda a rede municipal e que este seria um atendimento impossível, sendo assim, ao assumir a gestão educacional, implementou uma política de educação especial, contratou professores com formação em educação especial e criou uma coordenadoria somente para educação especial. Tiago Alfeu nos conta que foram criadas salas de recursos para atender as diferentes deficiências e síndromes e também foram criadas salas de apoio. Essa política rendeu muitos frutos, foi vista com muito orgulho por todos os professores da rede e se tornou referência para muitos municípios da região.

Questionado se os professores da educação inclusiva sentem algum tipo de superioridade sobre os outros professores, a entrevistada afirma que na sua experiência, acredita que não possa ser assim, pontua que se existir um professor com esse perfil, em primeiro lugar ele é muito petulante e que não sabe distinguir as especificidades de cada área. Em sua vivência, encontrou professores de educação especial muito receptivos em ajudar o professor regular de ensino. Destaca ainda, porém, que o sentimento de ser um profissional "clínico", acaba sim sendo despertado em alguns desses profissionais, pela atividade que desenvolvem que é bem diferente da docência no ensino regular, mas que procurava conscientizar a todos quanto a suas reais funções.

Quanto a visão dos pais sobre esse tipo de atendimento atendimento, o entrevistado afirma que os pais dão uma importância espetacular para o professor de educação inclusiva, encontram algumas angustias por parte de alguns pais, mas acredita que não é por descuido em relação ao filho, a dificuldade é encontrada porque os pais trabalham, tem muitos afazeres, não tem tempo necessário para levar essas crianças nas salas de recurso, em atendimentos especializados, pois é uma questão de sobrevivência, eles precisam trabalhar para sustentar a família, e acabam por encontrarem no docente especializado um caminho.

Relata Tiago Alfeu que quando os pais têm disponibilidade, eles abrem mão de muitos recursos para levarem os filhos nesses encontros com os professores de educação inclusiva e professores de ensino regular, para tratar das especificidades de seus filhos e que raramente encontra pais desleixados, na maioria das vezes, eles são muito gratos por esse serviço quando lhes são proporcionados.

Acredita o professor que no ensino superior essas questões são bem mais difíceis, e, destaca que em sua atução enquanto docente universitário, sempre sofreu muito com qualquer

inclusão. Destaca que os professores de ensino superior têm multiplicadamente dificuldades em aceitar o aluno deficiente na sala de aula, porque ele não foi preparado adequadamente para recebê-lo, fator que desorganiza a aula e principalmente quaiquer projetos relacionados aos procedimentos de ensino-aprendizagem dos demais alunos em curso de graduação.

Questionado quanto às dificuldades, relacionadas aos atendimentos educacionais para estes alunos, indagamos o professor a respeito de suas perspectivas ao se deparar com um aluno cego ou surdo em sala de aula, Tiago Alfeu nos relata que a dificuldade é geral e salienta que ao longo do magistério, somente se deparou com uma aluna deficiente auditiva, mas pontua que se em sua sala de aula tivesse um aluno com deficiência, com certeza sentiria muita dificuldade, porque não existe um programa de formação de professores no ensino superior, para estar trabalhando cotidianamente com a educação inclusiva. Destaca que muitos colegas tiveram no ensino superior experiências terríveis de inclusão, isto é, de exclusão em seu ponto de vista. Ressalta que só se pode dizer que a educação é democrática e que existe qualidade na educação, quando se trabalhar com igualdade para todos, quando não existir exclusão de ninguém, o que ainda não aconteceu nos procedimentos de inclusão.

João, destaca as dificuldades inúmeras em meio aos processos de inclusão no ensino superior, elucida que em sua perspectiva as melhores formas de enfrentamentos que tem observado em relação aos alunos, estão na identificação junto aos pares de suas necessidades e discussões delas nos congressos e eventos direcionados. Quanto aos docentes o professor relata sentir o mesmo desespero identificado com os alunos, mas de uma maneira mais pontual, destaca que os docentes se desorganizam ao não identificarem socorro para suas dificuldades e neste sentido, elucida que o enfrentamento passa a ser solicitações constantes de socorro entre os pares, geralmente desenvolvidos em procedimentos de tentativa e erros. Neste sentido, o docente reitera que os núcleos de apoios instituídos no ensino superior tendem a tranquilizar os docentes em suas próprias dificuldades.

Para o professor João, o NTA – Núcleo de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade, não só auxiliou os alunos, mas também ao orientar os docentes, tornou possível no ensino superior procedimentos inclusivos significativos.

As muitas dificuldades demonstram que todo o exposto no segundo capítulo desse estudo a respeito das políticas de inclusão no ensino superior em suas muitas dimensões e perspectivas, são reais e que os núcleos de assistência são indicadores de possibilidades efetivas

geradoras de inclusão na universidade e principalmente que somente em meio a esses processos teremos respeitadas as garantias preconizadas em legislação direcionadas aos seres humanos sem distinção. (ONU, 1948)

5.3 Percepções: barreiras, dificuldades e obstáculos (durante o curso superior)

Realmente nos é possível afirmar como descrito anteriormente neste estudo que não parece possível ao ser humano descansar de suas deficiências, nem mesmo de suas habilidades. (Werneck, 1992) O autor nos incita ao pensamento reflexivo a favor das diferenças e principalmente em relação ao desenvolvimento constitutivo humano, bem como, as nossas responsabilidades nesses processos.

O terceiro quesito das categorias emergentes aqui elucidado, destaca a percepção de nossos entrevistados quanto as questões relacionadas a barreiras, dificuldades e obstáculos vivenciados por eles em meio aos processos de inclusão e suas perspectivas em relação a si, aos outros, aos docentes e à instituição nos processos inclusivos institucionais no ensino superior.

André relata que cursa pedagogia há oito anos, anos em que teve muitas dificuldades. Destaca que os professores têm muitas dificuldades para trabalhar com deficientes em sala de aula, não havia monitores no primeiro semestre, os professores passavam lição na sala e o entrevistado gravava para estudar sozinho depois, por esse motivo foi mal no primeiro ano da faculdade, sentindo-se totalmente desestruturado quanto aos procedimentos desenvolvidos em sala de aula.

> "Então, depois do ensino médio, eu entrei na faculdade, eu faço pedagogia, tô há oito anos fazendo pedagogia (risos), por causa da deficiência mesmo, da dificuldade da deficiência, a dificuldade que os professores tem pra trabalhar com os deficientes numa sala de aula, falta do monitor que não tinha no primeiro ano, no primeiro semestre, aí fala a dificuldade, tipo, como o professora fazia, o professor passava lição na lousa lá, no power point, tinha que gravar tudo essa aula, gravava tudo essa aula e ia estudar sozinho. Prova tinha que, só arrumava monitor quando tinha prova, que era mais complicado, trabalho tinha que fazer junto com os outro, então...". (André – cego)

André elucida várias questões complicadas, dentre elas as questões relacionadas os materiais, pois não tinha como estudar os textos, o aluno destaca a não existência dos materiais

em Braille e assim sua dificuldade geral, relembra não tinha acesso aos conteúdos e assim ficando totalmente prejudicado nas provas, pois precisava ler textos em provas e não havia monitores para auxiliá-lo. Certa feita, se negou a fazer a prova por esse motivo, pegando uma dependência na matéria em questão. Afirma que já teve várias turmas e para ele oito anos numa faculdade é um atraso, mas não tinha alternativa de ser diferente.

> "Não tinha como ler, não tinha como estudar aquele texto, mas eu tirava por tirar, não tinha monitor pra ler texto assim, precisava ler pra... Não tinha, teve prova que fui mal na prova porque eu tinha que ler aquele texto, aquele texto lá e não tinha monitor pra ler o texto. Teve um ano que um semestre eu não fiz a prova, falei "não vou fazer essa prova" não fiz, por isso que peguei uma DP na matéria, peguei uma DP por causa disso, porque falei "Não vou fazer essa prova, porque se não tiver monitor não vou fazer essa prova, não adiantava mesmo, não tinha como ler". (André – cego)

Segundo o entrevistado cada um tem um tempo diferente para realização das atividades, mas alguém estipula um tempo real como se este fosse o adequado e essa regra não se aplica a todos, não só na pedagogia e não só para o entrevistado que afirma também que muitas dificuldades que tinha eram provenientes da deficiência, mas outras não eram puramente dele, mas de todas as pessoas, da faculdade, dos professores. André elucida que os professores também não sabem braille e que quando utilizava um gravador, para gravar aulas, muitos ficavam com raiva, destaca também que atualmente há máquinas e impressoras para a impressão da matéria em braile, mas que quase nenhuma instituição tem esse instrumento.

> "Hoje já tem impressora... Hoje tem várias coisas, no começo não tinha... Hoje já tem na faculdade, mas ninguém sabia usar". (André – cego)

Pontua que somente com a chegada do núcleo de apoio teve adaptadas as suas necessidades, possibilitando o desenvolvimento nos estudos.

Relacionada as dificuldades, a monitora acompanhante de André destaca que, em meio ao processo de desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso - TCC, não existiam livros para referências e condições para a realização do trabalho, desta maneira, destaca que em braille não há muitos livros e os que tem na biblioteca são de ficção científica, livros que eram filmes, como Harry Potter, mas nada relacionado aos aspectos teóricos que os alunos necessitam, Assim, segundo a entrevistada a forma de trabalho foi estruturada entre eles de outra maneira,

ela assumiu os olhos dele, enquanto ele fazia todo o resto, ela lia e escreve tudo aquilo que ele está pensando, assim o desenvolvimento desse trabalho foi audiodescritivo, ela lia e escrevia, ele por sua vez lhe oferecia as informações necessárias para os procedimentos de escrita, que também foi totalmente auxiliado pela orientadora que organizou o material e as adequações nas normas científicas acadêmicas, sendo então um trabalho desenvolvido em três mãos.

> "Não, a inclusão não acontece! Não tem muitos livros, os livros que têm na biblioteca são de iniciação científica, sei lá, livros que eram filmes, Harry Potter, essas coisas assim, mas nada relacionado ao curso que o Jeferson faz, por exemplo, que é a pedagogia, esses materiais a gente não encontra, então a gente trabalha de outra forma então, acho que até por isso eu meio que tô aqui assim, pra fazer essa ponte, então eu sou os olhos dele enquanto ele é o que faz todo o resto, então eu leio e eu escrevo tudo aquilo que ele tá pensando, então é um processo maluco de pensar até, que a gente foi construindo assim, essa intimidade, esse vínculo, porque eu meio que tenho que dar conta de entender o que ele tá pensando, porque na hora de escrever, é o trabalho dele, é ele que tem que aparecer e não eu, então tem todo esse cuidado de "Vamos lá, o que que você tá pensando?", "Tá, mas eu não tô entendendo, fale de novo, o que você quis dizer?", e aí, enfim, até pensando a própria monitoria, o quanto a gente não tem um preparo pra tá aqui, a gente chega, conhece o aluno, conhece a necessidade dele e aí a gente vai caminhando na medida que dá, eu acho que até por isso que ele encontrou, durante todo esse percurso, várias dificuldades com os outros monitores, até por essa falta de investimento da instituição em investir nessas pessoas, a orientadora foi uma mãe, nos ajudou em tudo, inclusive na escrita, nas normas, fizemos o trabalho em três pessoas". (André – monitora/acompanhante)

Segundo a genitora de Bartolomeu, quendo este iniciou a faculdade, iniciaram-se também as dificuldades, por conta da deficiência visual que ele apresenta, relata que o estudante tem dificuldade no acompanhamento da matéria, por ter vindo de escola pública, algumas dificuldades com matérias específicas são muito latentes, que ao efetuar cópia da lousa, acaba se perdendo, dificuldades em provas por conta do tamanho da fonte, bem como interação em grupo, pois é uma pessoa mais tímido, mais retraído e principalmente que não gosta de falar sobre o seu problema, por conta de desde pequeno estar em busca da identificação do problema

que tinha e do respectivo tratamento. Segundo a mãe, a verdadeira e principal fonte desses problemas são os traumas que o filho carrega o que faz com que ele não deseje nem mesmo os tratamentos e ajudas que lhe são direcionadas na intenção de esconder a deficiência, acreditando assim aumentar as possibilidades de ser considerado dentro dos padrões de normalidade.

Em relação às atividades de locomoção, a entrevistada afirma que são atividades mais tranquilas para Bartolomeu, destcaca que este utiliza a telelupa somente para ver o que está na lousa e transcrever no caderno, não havendo necessidade de utilizar o objeto fora de sala de aula e que a hipermetropia dele está estagnada e não adianta o uso dos óculos, apenas a utilização de óculos de sol, com uma cor de lente específica, para auxiliar na locomoção é necessário, visto que a claridade acaba atrapalhando.

Em relação aos enfrentamentos, Bartolomeu destaca que o que mais utiliza em meio aos processos de inclusão no ensino superior está em esconder a deficiência, pois acredita o aluno que os professores não gostam de deficientes em sala de aula e que os alunos desprezam todos os diferentes, criando-se obstáculos e dores intensas para permanência junto a eles. Segundo o aluno, o preconceito é a mais forte e pior barreira em sala de aula, desta maneira, o entrevistado destaca ter sido vítima a vida toda desses processos.

As intérpretes destacam que as maiores dificuldades enfrentadas Filipe em meio ao curso de graduação estão relacionadas à quantidade de trabalhos a serem feitos em casa, com a ampliação demasiadamente constatada desses trabalhos juntamente foi necessária a mudança total da rotina do aluno, que acabou por realizar alguns trabalhos às pressas antes de iniciada a aula e outros deixou de fazer, por não se considerar capaz de estruturá-los sem o auxílio delas. Neste sentido, ao deixar de realizar alguns trabalhos em grupo, os integrantes do grupo o pressionaram para a realização fazendo com que o aluno estudasse menos para as avaliações institucionais para cumprir a agenda do grupo.

Segundo as intérpretes, outra dificuldade está relacionada aos vídeos longos trazidos pelos professores. Salientam que pelo fato de Filipe ter o intérprete, não significa que todos os problemas estejam resolvidos, mesmo porque se o vídeo é longo e o aluno deseja assistir e acompanhar o conteúdo traduzido, ambas as atividades ao mesmo tempo são impossíveis de realização.

> “Outro tipo de dificuldade, por exemplo, são os vídeos longos que os professores trazem. Pelo fato de ter o intérprete, eles pensam “ah, o intérprete

> traduz tudo". Só que o vídeo é longo, Filipe quer assistir o vídeo, e como ele assiste o vídeo e olha pra nós ao mesmo tempo? Então esse é o tipo de dificuldade que a gente tem. Falta legenda, ou então falta o professor enviar pra gente antes, pra que a gente possa ver, ter noção do que está sendo falado, pra gente chegar no dia e conseguir o desenvolvimento... a compreensão desse vídeo seria muito mais fácil, mais tranquila. Acho que as maiores dificuldades são nesse sentido mesmo". (Filipe – intérpretes/acompanhantes)

Filipe destaca que a quantidade de materiais e trabalhos em sua direção torna-se uma barreira muito grande na faculdade, pois a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, é muito diferente da língua portuguesa e sem intérprete em casa, o tempo para realização dos trabalhos é multiplicado. As intérpretes pontuam que ele é muito inteligente, mas às vezes preguiçoso, o que dificulta os processos de aprendizagem, salientam que se presta atenção na aula, no que elas estão interpretando e estuda um pouco no período matutino consegue realizar as atividades tranquilamente.

Relacionado ao comportamento dos professores em relação a Filipe, as acompanhantes acreditam que a maioria dos professores possuem uma preocupação bem grande com o aluno, sempre perguntam se conseguiu entender o conteúdo. Se os professores não entendem o que ele escreve, eles perguntam, solicitando expliquem novamente, a fim de que façam uma justa correção. Salienta que não são todos os professores, mas a maioria tem apresentado esse procedimento.

> "A maioria dos professores têm uma preocupação bem grande com Filipe, sempre pergunta se conseguiu entender, sempre tem uma preocupação, é... se não entende o conteúdo que tá escrito, que ele escreveu, vem perguntar, vem tirar dúvida, pede para que ele explique de novo, para que eles façam uma correção justa. A maioria, não são todos ainda". (Filipe – intérpretes/acompanhantes)

As acompanhantes nos contam que quanto ao procedimento do estágio do aluno, foi muito bom, que estava presente todos os dias e cumpriu as trezentas horas.

Judas Tadeu destaca que junto com a monitoria que o acompanha acabam por trabalharem juntos nas matérias online também, os encontros entre eles acontecem sempre conforme a necessidade nas matérias, o aluno destaca que sentam na biblioteca, abrem todas as

matérias que tem (geralmente três matérias online para fazer como atividade na semana), e juntos acompanham todos os textos, já respondendo as questões das unidades. Para o aluno todas as atividades escolares e desenvolvimento delas são barreiras no ensino superior. Destaca que, a quantidade de trabalhos e a prova se torna outro problema e obstáculo gerador de dependência, pois com o tempo para realização da prova se torna à ele impossível a sua realização, por conta disso, a principal adaptação curricular em sua direção está no aumento do período de tempo para realização de atividades.

O aluno destaca ainda, que se utiliza de todos os apoios que tem garantidos em sua direção, e que não se importa que todos saibam de suas necessidades pois ele as tem mesmo, e que, se demora mais para entender, precisa consequentemente de mais tempo para realizar a atividade também.

Sobre a relação de Judas Tadeu com colegas e professores, a monitora afirma que este é bem acolhido por alguns e por outros nem tanto, mas que, por ser bastante comunicativo acaba a interagir bem, principalmente se o assunto for futebol.

> "Eu sinto que ele é bem acolhido, por ele ser bastante comunicativo, ele interage bem, principalmente se falar de futebol com ele, que é um assunto que ele gosta muito, então ele tá passando pelos corredores, ele vai falando de assunto de futebol, já zoa algum time, então já acho que algumas pessoas interagem bem com ele, outras percebemos que nem tanto, que as vezes até o ignoram". (Judas Tadeu – monitora/acompanhante)

Mateus relata que possui dificuldades em algumas matérias, destaca que em relação as avaliações é muito desorganizado e nas matérias em que possui mais dificuldades acaba desanimando de estudar. Para o aluno os principais obstáculos estão na compreensão matemática e organização dos trabalhos, sem o auxílio monitorado essas são barreiras que o impedem quanto a continuidade do curso.

A genitora destaca que o filho está com muita dificuldade, nos conta que ele é uma pessoa de fácil relacionamento e possui bastante amigos, mas quando apresenta dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem acaba se fechando em comportamentos depressivos. Para a mãe, sem o atendimento do NTA, e sem as adaptações curriculares em direção as necessidades do filho, não seria possível enfrentar os obstáculos e barreiras que o ensino superior apresenta. A genitora destaca ainda, que não sabe se todos os professores sabem do

problema de seu filho, não acredita ela que eles leiam as fichas dos alunos, se sabem quem é quem, isso a preocupa por conta das necessidades apresentadas por Mateus.

> "Então, não sei se todos os professores sabem do problema dele, se eles pegam as fichas dos alunos e sabe quem é quem, não sei como funciona aqui, mas teve uma vez que ele tentou ajuda de uma pessoa que fez contabilidade, que ele tava ruim nessa matéria, e daí quando ele chegou e foi falar, né... Que ele tinha aprendido dessa forma... O professor falou que... Não deu aquela atenção, sabe? Prá ver, olha... ele tá tentando aprender, tentou ajudar de uma outra pessoa. Não! Simplesmente, ele falou "você tem que fazer da forma que eu tô falando aqui". (Mateus – mãe/acompanhante)

A mãe nos conta que conhecimento de que na faculdade os professores não ficam em cima dos alunos, mas seria uma forma de reconhecer o esforço de seu filho, pois ele está tentando buscar formas de vencer as barreiras e obstáculos no ensino superior, nos informa ainda que como Mateus fez Kumon desde pequeno, atualmente está trabalhando de auxiliar no Kumon, porém devido a uma fiscalização para deixar somente os funcionários registrados, permanecerá apenas mais um mês e será desligado, outro fato que acredita ela abalar o emocional do filho.

A monitora de Mateus afirma que o aluno não possui grandes limitações motoras, ele escreve muito bem, ele digita, mas acredita que a dificuldade dele seja mais cognitiva, como interpretação de texto e leitura. Questionada se o desconforto seria em relação aos colegas, a entrevistada afirma que sim e relata que também em relação aos professores, exemplificando que no início de uma prova teve que conversar com um professor, avisando que ela é monitora do aluno e o acompanharia dentro da sala de aula. A princípio, o professor entendeu mas se espantou um pouco, destaca ainda que pediu um espaço reservado para a realização da prova, porém que nesse dia não deu certo e eles realizaram a prova junto com os outros alunos, momento em que sentiu que Mateus ficou um pouco incomodado por terem que conversar no momento da prova e estarem juntos com a sala inteira. Afirma ainda que no outro dia, o aluno pediu para que ela não fosse, até que a situação fosse resolvida.

> "É, acredito que sim, também! Que ele se incomoda com o fato das pessoas entenderem suas dificuldades. E também pelos professores entenderem! Porque, por exemplo, no início de uma prova eu tive que conversar com um

> professor, avisando que eu agora sou monitora, e que eu iria acompanhar ele dentro de sala de aula. O professor, a princípio pareceu entender, mas se espantou um pouco... É... E eu pedi, inclusive, a sala. Um espaço reservado, né? Pra gente fazer a prova. Nesse dia não deu certo, a gente acabou tendo que fazer a prova junto com os outros alunos e eu senti que ele ficou um pouco incomodado em relação a isso, enfim, por a gente ter que conversar lá junto, e tá junto com a sala inteira, enfim, eu acredito que isso seja um incômodo pra ele, tanto que em outros dias, ele pediu pra que eu não fosse até que isso fosse resolvido (Mateus – monitora/acompanhante)

Tomé relata que na faculdade conseguiu se adaptar bem, conseguiu entender as matérias, mas teve um pouco de dificuldade em algumas e o maior obstáculo que identifica está no tempo de provas, às vezes não conseguia acabar muito bem a prova, pois o tempo é insuficiente para escrever e organizar as ideias da forma que gostaria. Em relação ao comportamento dos professores nos declara que alguns sempre o ajudaram nesse processo, davam trabalhos para complementar as notas e que sempre ao se comunicar com eles reebeu auxílio, porém alguns não lhe davam muita atenção.

> "Ah, existem professores que sempre me ajudaram, assim... Às vezes com as notas, me deram alguma ajuda, assim... Alguma coisa, né? Bom, os trabalhos que eles deram em sala já ajudavam a complementar a nota, alguma coisa que eu tinha ido mal, sempre ajudou com trabalhinhos que passava e sempre quando eu falei com eles, sempre me entenderam bem, assim... Sempre me atenderam bem também na sala de aula, eles tudo, assim... Entenderam meu problema. Mas tem alguns que não gostam de ajudar quem tem deficiência, então fico na minha para não ser perseguido". (Tomé – deficiente físico)

Quanto às apresentações de trabalhos e seminários, é a mesma coisa, tem grupo que não o aceita e alguns que toleram sua presença, segundo o entrevistado destaca ter dificuldades na hora de falar, apresentando vergonha e travando, fato que também o prejudica no momento de pertencer a uma equipe de trabalho. Para Tomé, a principal barreira e obstáculo na faculdade é o preconceito, que segundo ele acontece por parte de todos, dos alunos e dos professores. Para enfrentar busca apoio na monitoria e núcleo de assistência.

Questionado quanto ao tratamento que recebe na sala de aula, Judas relata que os professores são ótimos, assim como os alunos. Acredita também que para quem possui

comprometimento intelectual a inclusão é mais difícil, pois estrutura arquitetônica, como é sua necessidade, a faculdade fornece, mas o comprometimento intelectual dificulta o aprendizado e necessita de outras adaptações. Em relação as barreiras e obstáculos em meio a inclusão no ensino superior, Judas acredita que o preconceito é a única que sofre, destaca que não somente ele, mas, todos que tiverem alguma deficiência ou diferença perante a maioria. Destaca que em sala de aula não sente o preconceito, mas acredita ser por todos o conhecerem, na faculdade, acredita que o preconceitos dos outros alunos acontece sim, pois quem não o conhece sempre o observa com olhar de pena ou estranheza, declara o aluno.

Acredita ainda que outra barreira será com relação aos estágios e afirma que esses próximos procedimentos precisam ser encarados, relata estar com medo, ansioso e entusiasmado, pois é uma situação diferenciada, mas que não ficará pensando nisso para não sofrer antecipadamente.

Pedro destaca que as matérias são bem difíceis.

Um dos monitores que o acompanha nos conta que no semestre anterior, mais da metade dos colegas saíram da sala de aula solicitando transferência alegando que Pedro os atrapalhavam. Diz compreender o motivo dos colegas, afirmando que Pedro realmente fazia constantes perguntas para os professores, sobre assuntos que pareciam óbvios, mas que não são para Pedro e acredita que embora compreenda, não acredita ser esse o caminho para inclusão, pois elucida totalmente o preconceito e exclusão que o aluno sofre em sala de aula. Nos conta que em alguns casos, Pedro esquecia o material e pedia emprestado aos colegas, que ficavam bravos por terem que ceder o material, fato ocorrido principalmente na aula de desenho, que exigia um material mais específico.

Além dessas questões, o monitor afirma que os professores parecem aderir bastante a ideia de integrar Pedro, principalmente os professores das aulas de desenho técnico, com os quais o aluno consegue tirar as melhores notas. Afirma que os outros professores também, mas os citados estão acima da média, contudo existem aqueles que não o aceitam e tornam os processos totalmente excludentes e segundo o monitor não fazem questão em esconder a rejeição.

> “E... Bom, os professores parecem, assim, aderir bastante a ideia de tentar trazer uma integração pro Pedro, principalmente os professores que são responsáveis pelas aulas de desenho técnico, eles foram os mais... Assim...

> Assertivos quanto a isso, não que os outros professores não tenham sido, tipo assim, eles também foram super ótimos, mas assim, em destaque esses professores foram muito ótimos, tanto que ele conseguiu uma nota melhor nas disciplinas desses professores, né? O que eu acho que pode ter alguma relação nesse engajamento dos profissionais. Não que os outros não tiveram, mas esses foram um pouco mais acima da média. Agora não posso mentir, alguns parecem que detestam o Pedro e acredito que detestem a mim também por estar com ele, e estes nem disfarçam". (Pedro – monitor/acompanhante)

Salienta que os próprios alunos que reclamavam do aluno, nem sempre estavam com a matéria em dia ou sabiam exatamente o que o professor estava dizendo. Afirma que por mais dificuldades que Pedro possua, acredita que todos possuam dificuldades com o curso de engenharia, por não ser uma graduação fácil, não se tratando apenas de dificuldades decorrentes do autismo, mas a exclusão é tão grande, seja velada ou diretiva que parece que o autismo de Pedro é o único problema no processo. A exclusão é muito intensa e triste para quem está acompanhando.

Simão destaca que muitas são as barreiras e dificuldades que encontra em meio aos processos de inclusão no ensino superior e que o enfrentamento delas é necessário constantemente para que consiga permanecer em meio aos processos indicados. Afirma o entrevistado que por mais dificuldade que tenha nas provas, tenta demonstrar esforço, não é aquele aluno que vai tirar zero e não se importa. Quando não vai bem em alguma prova, destaca que chega a ficar chateado e até mesmo a chorar.

Para o entrevistado sua motivação é pesquisar e ver que alguns gênios tem a mesma coisa que ele, como por exemplo Albert Einstein, o qual era considerado louco na faculdade, não ia para a sala, ficava rodeando, e os professores não acreditavam em sua evolução, até que ele encontrou um tema, se dedicou e se tornou o que é até hoje. Segundo Simão sempre procura observar as possibilidades para evitar mais sofrimento, já que enfatiza sofrer tanto com a maneira com as quais as pessoas o tratam.

Reconhe algumas personalidades com autismo, como o Messi, jogador de futebol e declara fazer pesquisas sobre o assunto para tentar se automotivar e se sentir capaz. Na faculdade para ele tudo é lindo, sua tristeza está nas barreiras e obstáculos que declara encontrar no preconceito dos peofessores e colegas que não ajudam como deveriam ajudar. Relata que já

ouviu de professores "Você estudou para a prova ou fez nada na sua casa?", quando está fazendo provas, o professor pergunta "E aí, está nervoso? Tá com medo da prova?", e quando vai entregar as notas pergunta "E aí, tá com medo?".

Salienta que também tem professores espetaculares, que lhe ajudam muito com os trabalhos, assim como auxiliam a sala toda, afirmando que no âmbito universitário, a faculdade é um interesse pessoal, que sabe que o aluno tem que querer aprender, pesquisar e se formar, mas declara que alguns professores o odeiam e que esse é o obstáculo mais traumatizante para ele, pois nessas aulas percebe que os alunos aproveitam para intensificar o *bulling* em sua direção.

> "Aí o que eu não gosto na faculdade, não é a faculdade em si. Tem alunos e também alguns professores que, às vezes, eles não ajudam como deveriam ajudar, né? Tem professor que já falou pra mim que "Oh, você estudou pra prova ou fez nada na sua casa?", tem professor que eu tô lá fazendo prova e aí chega e fala "E aí, tá nervoso? Tá com medo da prova?", vai me entregar a nota e fala "E aí, tá com medo?" e tem professores que também são espetaculares, que me ajudam muito, né? Fazem eu fazer trabalho, fazem eu ter nota, fazem... Enfim, me ajudam mesmo né e mostra, não só pra mim, como pra sala... Ajuda, não faz pressão... Claro que no âmbito de uma faculdade, a faculdade tem que ser pra nós, interesse pessoal, né? Então aí interesse da pessoa em querer aprender, interesse da pessoa querer pesquisar, interessa da pessoa a... Enfim, a se formar... Mas muitos professores me odeiam e os alunos aproveitam para judiarem de mim nessas aulas. Eu falo, professorm eu gosto do senhor, mas eles me odeiam e só dão atenção para as menininhas de calça colada e de shortinho curto, entende? Aí eu fico nervoso bato as mãos e corro da sala, porque eles acham que eu não entendo, mas eu sei tudo, não sou burro, só sou esquisito e diferente deles, não sei explicar direito o que eu tenho, mas não sou burro, entende?". (Simão – síndrome de Asperger)

Nos conta que o barulho da sala o incomoda muito, que são muitas risadas e que mesmo com a sala está quieta, quando ele chega as pessoas começam a rir do nada, acredita Simão que está relacionado com o problema que ele tem e que não sabe ao certo, que nunca chegou a ver seu laudo, mas relata que bate o braço, pula, tem reações inapropriadas,

principalmente quando está muito alegre, e que estas reações são incontroláveis, como se ele tivesse se desligado do mundo. Destaca que não queria ser assim, mas que é assim que as coisas são e que fica muito envergonhado em ser assim.

Sempre apreensivo, Simão nos relata ainda que o *bullying* em sua direção é sempre maior nas aulas práticas, pois ele nunca podia errar nada, sempre era o último a ser escolhido e quando não sabia para onde ir, perguntava em que time estava, mas não era respondido pelos colegas, ficando sem time até o professor intervir e quando da intervenção docente e indicação de algum time, os colegas falavam "Ah, o belezinha aqui?"

Simão destaca que em outras situações, os mesmos colegas tinham atitudes semelhantes. Relata que já foi chamado de Minions, por causa de sua estatura e dos óculos, de Upa Lupa, um personagem de desenho animado, de gêmeos do Harry Potter, que são dois personagens gordos e gêmeos do filme Alice no país das maravilhas, destaca que na cantina, seus colegas de sala ficam enfileirados numa mesa inteira o excluindo e sempre rindo dele.

O entrevistado nos conta que quando entrou na faculdade, sentiu muita alegria, tudo era novidade, havia muitas pessoas novas, levando-o a se sentir animado, a ir conversar com todos, a fazer brincadeiras, pois queria fazer novas amizades, fato este que pode ter sido um dos fatores desencadeantes do *bullying* que sofre. Atualmente destaca que, muitos são os problemas e obstáculos para continuar, mas que prossegue com fé, acreditando que um dia as coisas mudem. Não bastassem todos os comprometimentos que tem por conta do transtorno o aluno elucida que ter que lidar com a exclusão é ainda pior e aumentam os obstáculos em sua direção.

Salienta que a exclusão em sua direção por meio de determinadas condutas dos outros alunos provocavam até mesmo a desordem entre a sala toda, pois quando faltam poucos minutos para encerrar a prova nos exemplifica o aluno, os demais começam a se agitar e falar, seguido por seu pedido de silêncio, a atitude da sala era gritar ainda mais, destaca que certa feita, o professor chegou a bater na sua mesa, assuntando-o e falou rindo "Um minuto! Assustou?".

Pontua que pensa em não desistir, mas que determinados fatos lhe fazem chorar, lhe deixam desmotivado e sem vontade de continuar, destaca que seu pai sempre lhe alertou "Óh, no ambiente de trabalho vão ter pessoas boas e pessoas ruins! Mas é importante você trabalhar com pessoas que te ajudem e te incentivam!" e com os acontecimentos na faculdade, acabou por comprovar os conselhos do pai.

Relata ainda que gosta muito da faculdade, gosta muito do núcleo de assistência e de todos os professores, apesar de todos os acontecimentos, procura não guardar rancor em seu coração e tenta se desenvolver sempre para ser motivo de orgulho nem que seja para sua família, pois nos declara não desejar continuar sendo rejeitado por quase todas as pessoas.

Afirma estar sempre angustiado na faculdade, por conta das pessoas não compreenderem o seu jeito, destacando que se distrai muito fácilmente, olha para vários lugares e principalmente para onde está acontecendo algum movimento, exemplifica o fato da sala estar em silêncio e se alguém estiver fazendo barulho, por mais que tente se controlar, sua atenção é voltada para isso e que outra coisa que lhe deixa chateado, é a forma como as pessoas falam dele. , pois já escutou de tudo que se possa imaginar e que é chamado de louco, débil mental, retardado e outros adjetivos pejorativos.

> "Bom... Já escutei, como meu irmão falou anteriormente, né? "Oh, você é irmão daquele louco? Daquele débil mental... Daquele retardado...", é... Hoje eu vejo o professor, acho que eles não veem o meu potencial como tem que ver, eu não sei se é por causa... Acho que... Acho não! Certeza... Pelas brincadeiras que teve e que eles já pegaram... triste, só posso chorar e me sentir rejeitado por quase todas as pessoas, queria ser orgulho para alguém, nem que for para minha família". (Simão – síndrome de Asperger)

Simão conta que em sua sala acontece muita graça, por qualquer motivo ínfimo. Exemplifica que se ele vai para a faculdade sem relógio e em determinado dia aparece com relógio, o tema da aula é o relógio. Conta que uma menina foi com uma *legging* escrito *Workout,* e por esse motivo a aula foi embora, só vão ver a roupa da moça. Afirma que qualquer acontecimento vira tema e que é exluido e tratado inadequadamente o tempo todo, até mesmo pelos professores.

> "O aluno me disse "Você é um merda!", "Você é um bosta!", é o que dá (...), porque com o professor ..., você faz uma prova, você tenta mostrar seu... O que você escreveu, que você tentou e ele te dá aquilo "Tó aqui, cara!", fala desse jeito "Tó aqui, cara! Sua nota!", aí você olha, zero! Ele "Parabéns!" e fala parabéns ainda. Você tirou dois, três... E não é só comigo, ainda bem! É com os outros também. Mas você foi mal na prova dele, "Oh sua nota aí, cara! Parabéns! Muito bom! Continue assim!", eles falam desse jeito, te põe pra baixo, e humilham o tempo todo". (Simão – síndrome de Asperger)

Nos declara que tenta conversar com os docentes que o exlui, mas tudo parece em vão, e que sente-se totalmente desprezado, desejando saber os motivos que fazem com que alguns professores o odeiem tanto a ponto de não desejarem manter um relacionamento saudável.

> "Aí eu falei pro professor, falei "Oh, professor! Falou que eu não tenho tamanho pra jogar futebol...", é muita coisa que eu escutei, não é só uma coisa, mas eu ligo, assim... Mas quando eu mais gosto é quando aprendo sozinho as coisas, eu no meu canto, no meu lugarzinho, me inspira, vem a coisa, aí eu aprendo as coisas sozinho!". (Simão – síndrome de Asperger)

Quanto ao *bullying* do professor em face do entrevistado, este relata que é igual ao *bullying* praticado pelos demais colegas de sala de aula. Pontua que quem dá o *start* para o *bullying* é o próprio professor, e que embora seja um excelente professor é preconceituoso e o persegue muito.

> "O "bullying" do professor é igual o "bullying" das pessoas... De todos os alunos, oh! Porque o "bullying" que acontece na nossa sala, na educação física, quem que dá o "start" é o professor". (Simão – síndrome de Asperger)

Simão confirma e conta que se está num posicionamento errado, o professor bate palmas e fala "Onde você vive, cara? É retardado? Tá aí... Tem que tá lá! Corre lá! Que isso? Parece tonto!", caso ocorra novo erro, o professor manda sair e coloca outro no lugar. Não considerando bastante a exclusão, segundo Simão, o professor ainda comenta o ocorrido para os outros alunos, dizendo "Que isso cara, o cara não sabe correr! Já pensou? Nossa!", neste momento destaca que o pessoal começa a rir e que em seguida, o professor olha para ele e diz "Isso não é *bullying,* viu? Isso é brincadeira!" e faz careta, prosseguindo "Que isso, Simão? Tem mão de maria mole?" e o comentário repassa entre os alunos. Se a aluna é bonita, ele também fala "Nossa! Gostosa hein! Olha esses pernão!", nisso o foco já é direcionado para a mulher. Afirma que a barulheira toda é gerada pelo próprio professor e não é apenas um.

Simão afirma que em certos momentos começa a pensar que ninguém gosta dele, ninguém o quer, não lhe davam atenção, várias coisas que acarretam a melancolia e que chora muito e depois fica com raiva e quer aprender sozinho o que não conseguiu.

O irmão de Simão nos relata que por vezes precisou acolher o irmão em desespero em sua sala de aula, por conta das maldades que fazem em sua direção.

> "Ah, porque você vai na... Na... Meu irmão já foi muitas vezes na minha sala, ele sabe muito bem disso, ele entra na minha sala, todo mundo quietinho, sentadinho, o caderninho ali em cima, é um outro perfil, né? Agora quando você entra na sala do Gabriel, a turma é mais agitada, é uma turma que tem esse perfil de... De... De ser mais, assim... Menos tímido, né? Consegue expressar melhor, são mais... Né? É... São bem mais animados, mais agitados, então você percebe que é uma turma agitada, né? Conversa muito! Muitas vezes professor tem que parar "Oh, gente! Silêncio!". Muitas vezes eu entrei só pra buscar meu irmão e escutava "Oh, gente! Silêncio!", não uma, às vezes, três, quatro, cinco vezes. Na minha sala quase não acontece isso, o professor fala como eu tô falando, baixinho, né? É o perfil, o jeito de falar diferente, tem que saber lidar, além também das brincadeiras, né? Meu curso tem brincadeiras? Tem, claro que tem! Eu tive um amigo meu, no primeiro ano, que nossa! Ele não parava o tempo inteiro, mas era um! Agora na sala do Gabriel, não falando assim... Tô falando num contexto de... De... Conjunto! De gentes que também tem esse perfil. Por exemplo, meu curso tem um, no dele tem dois, três, quatro... Que são desse jeito! Aumenta, né? Por conta do perfil, né? É o jeito deles, né? Tem que... Tem que respeitar! Mas eles também, às vezes, né? Também por ser novidade na faculdade também, a gente exagera um pouco, né? Quem que não exagera? Simão chega em desespero e chorando, acabo pedindo para o professor deixar ele ficar lá até se acalmar". (Simão – irmão/acompanhante)

Tiago destaca muitas barreiras e obstáculos encontrados em meio aos processos vivenciados no ensino superior. O estranhamento por parte dos colegas, o preconceito por parte dos funcionários institucionais e até mesmo o descaso dos docentes em relação a ele, são os mais gritantes e tristes.

Questionado sobre as estratégias utilizadas para vencer essas situações, o entrevistado afirma que sempre consistiram em acreditar em si mesmo, que é capaz, assim como todos, que bastaria querer, desejar e aproveitar as oportunidades para ultrapassar esses desafios.

> "Para vencer todas as barreiras e obstáculos do preconceito, do descaso e da rejeição adotei o procedimento de acreditar em mim, que eu sou capaz, assim como todos são capazes, basta querer, desejar e basta aproveitar as

> oportunidades para ultrapassar esses desafios, essas dificuldades. Eu posso fazer tudo, né? Basta eu querer e ir atrás". (Tiago – síndrome de Asperger)

O entrevistado relata que como já era tímido e se fechava cada vez mais, os professores quase nunca percebiam que suas dificuldades eram mais sérias, um ou outro professor, que percebeu, sendo que o fato estava sempre evidente quando era obrigado pelo professor a falar. Relata que em sua época existeiam práticas de chamada oral, tabuada e algumas outras questões e leituras obrigatórias, e que sabe que os professores dessas disciplinas percebiam, mas nunca auxiliaram, tampouco o recomendaram para algum profissional específico, é como se ele fosse inexistente e acredita ainda o entrevistado, que ninguém desejava se comprometer.

Questionado a respeito dos processos de escolarização, ensino médio, graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado e após dar aula, o entrevistado afirma que quando cogitou cursar licenciatura, sua própria mãe lhe questionou se ele queria se formar para ser professor, dar aulas, falar, pondera que sua mãe nunca foi contra e sempre apoiou, inclusive ela se sacrificou para que os filhos estudassem e relata que sua primeira faculdade foi particular, mas que reconhece sua preocupação com ele, pois tinha medo que o sofrimento em sua direção fosse ainda maior. Conta-nos que que todos em sua casa trabalhavam na roça, sua mãe foi cortadora de cana e afirma ter muito orgulho dela, pois foi graças à ela que o entrevistado e seus irmãos estudaram.

> "Quando eu cogitei fazer licenciatura, minha própria mãe me questionou, não que ela fosse contra, ela sempre me apoiou, inclusive ela que se sacrificou para que a gente estudasse, né? Minha primeira faculdade foi particular, a gente trabalhava na roça, ela também, foi cortadora de cana, com muito orgulho, eu tenho muito orgulho da minha mãe, graças a ela, eu e todos os meus irmãos estudamos. Ela questionou, mesmo incentivando, mesmo fazendo o possível pra gente estudar, ela questionou na época "Mas, você vai querer se formar pra professor? Você vai conseguir ser professor? Você vai conseguir dar aula? Vai falar?". (Tiago – síndrome de Asperger)

O entrevistado afirma que foi vencendo os obstáculos aos poucos, a partir do momento que entrou na faculdade, relatando que também fez teatro durante toda a licenciatura, o que lhe auxiliou bastante. Afirma que em sala de aula não tem problema, consegue trabalhar

normalmente e cumprir seu ofício com maior presteza e eficiência possível e que os alunos gostavam das aulas, da didática e realmente aprendiam matemática.

Questionado quanto ao relacionamento com os professores, o entrevistado afirma que eles o tratavam assim como tratavam todos os outros alunos, era só mais um dentro de sala de aula. Já na segunda graduação, curso de pedagogia, afirma que era notado por seu desempenho, e por ser um dos únicos três homens que faziam o curso. Relata que após certo tempo, passou a ser somente ele de homem, as outras estudantes eram todas mulheres. Afirma que na segunda graduação já havia se aberto mais para o mundo, porém ainda era reservado.

Tiago Alfeu indagado por nós sobre sua experiência no ensino superior e se este está pronto para a inclusão, nega, relata que teve apenas uma aluna com deficiência auditiva, que tinha uma tradutora, mas faz questão de enfatizar que em termos de formação do professor ainda falta, acredita que a direção acadêmica das faculdades e as coordenações precisariam incrementar essas políticas, formando mesas redondas, grupos de estudos, com escopo de aperfeiçoar essa política de ensino superior voltado à formação de professores voltados para trabalhar com os jovens que estão entrando nas faculdades. Não há segundo o professor condições dos processos inclusivos serem de qualidade enquanto continuarem configurados como estão.

Para o professor as barreiras e obstáculos não são de exclusividade dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para Tiago Alfeu a inclusão gera a exclusão de todos os envolvidos no processo, e o auxílio e acompanhamento à todos é emergente e urgente, assim como, as iniciativas de promoção de políticas públicas direcionadas também o são.

Quanto as barreiras, dificuldades e obstáculos identificados nos processos de inclusão das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino superior, na percepção do professor João, estão nas impossibilidades de compreensão dos processos relacionados a conceituação de equidade.

Para o docente, pensar no sujeito em suas potencialidades, singularidades e especificidades é o primeiro passo para ultrapassarmos essas barreiras e somente assim, identificados os problemas é que poderemos esperançar mudanças institucionais e consequentemente uma reestruturação desses espaços, propiciando procedimentos inclusivos exitosos.

> "Antes pensar nas especificidades e potencialidades dos sujeitos. É por meio da equidade que a nós será possível esperançar mudanças e reestruturações institucionais com êxito nos processos inclusivos. Os núcleos de assistência são norteadores e principais facilitadores desses processos pelas especificidades e objetivos que apresentam". (João – profissional NUTECA)

5.4 Significações: procedimentos de ensino-aprendizagem

Neste quesito apresentado por meio das memórias resgatadas de nossos entrevistados, elucidamos as significações destes, em relação aos procedimentos de ensino-aprendizagem em meio as relações institucionais vivenciadas entre pares nos processos inclusivos no ensino superior.

Afirmam as intérpretes de Filipe, que se o aluno não presta atenção na aula, não estuda em casa ou se está preocupado com outras questões, o seu rendimento cai, mas que não há dificuldade de aprendizado. Citam que anteriormente o aluno passou por uma avaliação e havia uma palavra que não conseguia entender o significado, então a professora teria explicado novamente, realizou relações e comparações, a fim de que ele entendesse e realizasse a prova assim como os outros alunos.

Relatam ainda que no estágio havia uma aluna que apresentava dificuldades, com possível grau de TI, e a professora colocou a aluna mais perto de Filipe, que deixou a monitora de lado e tentou se comunicar sozinho com a aluna, obtendo êxito, sendo auxiliado por nós apenas em algumas dificuldades que surgiram.

Filipe destaca que se considera inteligente e que relacionado aos processos de ensino-aprendizagem, apenas gostaria de ter todo o material traduzido em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e que então teria todos os seus problemas resolvidos, sem necessidade de intérprete para as leituras, mas reconhece também o aluno, que necessita intensificar os processos de ensino-aprendizagem relacionados à língua portuguesa, e a necessidade em seu bilingue com maestria.

Em relação aos processos de ensino-aprendizagem o genitor de Mateus destaca que o professor ao ensinar algum conteúdo rapidamente prejudica os processos de seu filho que precisa de um pouco mais de tempo para assimilar o que é transmitido, motivo pelo qual ele

acaba ficando sempre atrasado em relação ao dinamismo do curso superior, onde não há muito tempo para se dedicar a um único aluno, destaca o pai do aluno.

Questionado quanto sua dificuldade nos processos de aprendizagem escolar, Tomé nos diz que na hora de escrever não sabe usar muito bem as palavras, afirma ter mais facilidade nas alternativas, mas às vezes não interpreta direito as questões, ou erra questões bobas por falta de atenção, e acaba indo mal nas provas. Segundo o aluno, os procedimentos de ensino-aprendizagem não acontecem tranquilamente e por isso a presença da monitoria é totalmente necessária para que consiga aprender.

O genitor destaca que Tomé está tendo muita dificuldade no acompanhamento, principalmente com o tempo de realização das provas, na parte de entendimento e não está sendo fácil para ele. Afirma que procura ajudá-lo nos trabalhos de casa, mas algumas matérias realmente são difíceis, necessita de um acompanhamento melhor, um monitor, principalmente na hora das provas.

Questionado sobre o que é mais complicado para o filho, o entrevistado afirma que ele tem grande dificuldade com interpretação. Afirma que ele entende bem o assunto, mas tem dificuldade na hora de passar para o papel e também tem dificuldade com o tempo, coisas a serem feitas em cinco minutos, segundo o pai ele levará 60 minutos para fazer.

> "Ele tem dificuldade grande pra ler o texto e interpretar o texto, entendeu? Ele se relaciona bem, assim, entende bem o assunto, mas na hora de conseguir passar para o papel, ele tem uma dificuldade grande, principalmente com o tempo, uma pessoa, vamos supor, faz em 5 minutos, ele vai demorar uns 60 pra fazer". (Tomé – pai/acompanhante)

Quanto o que fazer na faculdade para tornar as coisas mais fáceis, Pedro diz que ainda não sabe.

Afirma um dos monitores que o acompanha que por incrível que pareça, Pedro não tem dificuldades com as aulas propriamente ditas, ele estava mais avançado que alguns colegas, principalmente nas aulas que envolvem desenho, desenho 3D, tópicos e desenhos feitos no programa do Autocad. Em relação aos processos de ensino-aprendizagem o monitor destaca que o problema do aluno está na não aceitação do erro, por mais que lhe diga que errar faz parte do processo e que é necessário errar para aprender, o aluno não aceita e se desorganiza

totalmente. Para o monitor esse fato necessita ser trabalhado com o aluno com mais tempo, possivelmente num próximo semestre e relata que acredita que possa ajudá-lo nesse sentido.

Simão nos conta que nas aulas, ficava mais nervoso com as situações a que era exposto, do que preocupado em aprender o que o professor tinha para ensinar. Afirma que sempre considerou um desrespeito ao professor o fato de os alunos não participarem das aulas práticas, motivo pelo qual sempre participou, mesmo sendo o único. Só que este fato, chamava atenção dos colegas, que ficavam somente olhando enquanto ele fazia a atividade sozinho, o que lhe dava a impressão de que os colegas queriam ficar de fora para vê-lo praticar, já que era incomum num curso de educação física, os alunos não desejarem jogar bola, ir ao campo, quadra ou academia.

Em relação aos processos de ensino-aprendizagem, Simão afirma que por um lado é bom, pois a maioria das coisas, como aprender a andar, ler, escrever foram realizadas sozinho, assim a coisa difícil para ele se torna fácil, que sua maior dificuldade é aprender em meio ao barulho ou rejeição como acontece constantemente segundo nos informou.

A avaliação também é um grande problema, o aluno e a monitora conjuntamente relatam que a necessidade de local calmo e tranquilo faz toda a diferença e que reconhecem a necessidade do conhecimento por parte dos docentes quanto a essas especificidades para possam tratá-lo de forma diferenciada até mesmo adaptando as avaliações em sua direção.

Tiago ao ser por nós indagado quanto a atualidade no exercício da educação, se como educador, sente que a escola foi omissa diante de sua situação e se poderia ele ter tido outros caminhos, se alguém tivesse pagado algum preço para que ele tivesse um diagnóstico. O entrevistado afirma que sim, que poderia ter conseguido se desenvolver bem antes o que conseguiu, destaca que poderia ter convivido mais com seus colegas, professores e principalmente com sua família. Segundo o entrevistado, tudo poderia ser muito diferente se os profissionais, naquele momento, tivessem dado atenção específica para o caso apresentado em seu comportamento.

Nos contando sobre sua trajetória no ensino superior o entrevistado pontua que a primeira graduação que fez fora em exatas, na qual tinha facilidade, em decorrência de sua proximidade com números, destaca que nessa época não passou despercebido, pois sempre foi um excelente aluno, adorava fazer os exames, mesmo tirando (nove virgula sete na primeira

prova, pedia para fazer a segunda, para tentar tirar nove virgula oito, ou mesmo nove virgula nove.

Em contraponto, o entrevistado afirma que ainda era um aluno quieto, isolado, fechado, destacando que muitos colegas o procuravam em dias de provas para copiarem, alguns deles só representavam ser seus amigos em dias de provas, e passados esses dias era como se o entrevistado não existisse mais. Pontua que certa feita, cansado com o ocorrido, passou resoluções erradas de exercícios.

> "Inclusive uns só eram meus amigos em dias de provas, passando as provas eu não existia mais, tava lá na sala como sempre estive nos dias de provas, mas alguns não me enxergavam não, tanto é que teve... Não sei se foi uma sacanagem ou não, mas eu, teve um momento que eu me cansei... Numa prova eu passei resoluções erradas". (Tiago – síndrome de Asperger)

O entrevistado declara nunca ter tido problema algum para aprendizagem, que esses processos sempre significaram muito para si e que assim, sempre se empenhou para ser o melhor em áreas que almejava atuar. A única questão relacionada a tais processos, estava na preferência em estudar sempre só em ambientes calmos e longe, afastado de quaisquer distrações, o que na sala de aula é praticamente impossível. Porém nos confidência Tiago, que sempre estudou a matéria do dia em sua casa novamente, momento em que sempre lhe foi possível melhor e total compreensão dos conteúdos já observados em sala de aula e agora, segundo ele, absorvidos em casa.

O professor Tiago Alfeu conta-nos que trabalha no ensino superior há quatorze anos e já trabalhou em duas faculdades diferentes nesse período. Afirma ele, que é nítida a prioridade fornecida aos deficientes pela faculdade ou não e relata que nas duas instituições que trabalhou, uma delas tem preocupação, não na parte pedagógica, que diz respeito ao pessoal pedagógico, mas sim na estrutura, nas condições físicas, que deu oportunidade para esses jovens a outra nem se preocupa com essas questões.

> "Olha, eu trabalho no ensino superior há 14 anos, né? Já trabalhei em duas faculdades, você vê nitidamente a faculdade que dá prioridade a esse aluno e a instituição que não dá. Nessas duas instituições que eu trabalhei, uma ela tem preocupação, não na parte pedagógica, porque a parte pedagógica diz respeito ao pessoal pedagógico, eu quero me referir à estrutura, às condições

> físicas, que deu oportunidade pra esse jovem, na outra os professores ficam em desespero, mas, nada acontece, por isso acompanhando os processos de assistência nessa nova instituição na qual estou ligado por meio das pesquisas, posso garantir que esse seja o caminho adequado". (Tiago Alfeu – profissional NUTECA)

Questionado por nós se ao longo do seu tempo de trabalho no ensino superior, recebeu alguma formação para trabalhar com cegos, autistas, surdos, em algumas das instituições, o entrevistado nega e por esse motivo, acredita que ainda há muito a desenvolver, tanto na parte de formação do professor, de estar trabalhando com essa parcela, tanto na formação do professor na parte teórica, na questão do magistério.

O professor João baseado em seus conhecimentos e principalmente em sua trajetória docente, destaca que os processos de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, somente serão possíveis por meio de promoção de práticas adaptadas, que sejam então, propiciadoras de procedimentos ligados à adaptações curriculares contundentes as necessidades apresentadas por esses alunos em suas especificidades.

Neste sentido, destaca a criação dos núcleos de assistência institucionais e afirma que em sua perspectiva esses criam possibilidades profícuas de processos exitosos para a inclusão no ensino superior.

> "Veja bem, a exclusão é geral. Todos estão envolvidos no processo excludente. Excluídos estão os profissionais institucionais, excluídos estamos nós os docentes e excluídos continuam nossos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Todos excluídos em meio aos processos chamados de inclusão, em meio a acessibilidade. Os processos de ensino-aprendizagem geralmente não ocorrem, é necessário a identificação das necessidades desses sujeitos em suas especificidades. Posteriormente a identificação das metodologias e métodos adequados para promoções reais de aprendizagem, isso só é possível por meio do currículo adaptado e, portanto, daí a necessidade de profissional qualificado para essa atividade. Portanto, em minha perspectiva os núcleos de apoio cumprem essa função e auxiliam para que esses processos sejam

> realmente significativos e tenham sucesso em sua aplicação". (João – profissional NUTECA)

Indicadores reais da teoria de Bourdieu sobre os excluídos no interior, o depoimento do docente nos clarifica quanto aos preceitos e conceitos da teoria já elucidada neste estudo, comprovando a necessidade urgente quanto a compreensão da diferença cruel existente entre acessibilidade e inclusão efetiva. Atualmente não podemos falar de inclusão no ensino superior, visto que essa somente ocorre quando reais são os processos ligados à ensino-aprendizagem, neste sentido na ótica de João, o que temos são experiências, as quais qualifica o entrevistado como boas práticas que isoladas, apontam ainda para longos caminhos a percorrermos.

5.5 NTA: Intervenções e reconstrução institucional

O quesito intensiona ouvir os depoimentos dos nossos sujeitos de investigação acerca dos processos de mudança e reconstrução institucional por meio da criação de núcleo de tecnologias assistivas e acessibilidade direcionado ao atendimento e acompanhamento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

André, em relação ao NTA – núcleo de tecnologias assistivas e acessibilidade, destaca como primordial a questão da monitoria treinada, para o aluno a monitoria é algo muito bom e acredita ele que esse tipo de acompanhamento deveria existir também nas escolas de ensino regular na educação básica. Em decorrência da monitoria, declara o aluno que conseguiu ter mais força de vontade. Sobre sua relação com a monitora, o entrevistado afirma que é muito legal, não tem problemas com a monitora, mas já teve muitos com os monitores, visto que faltavam em dia de provas, sem avisar e que também esse é um processo lento até que se tenha a escolha e identificação perfeita.

Quanto as principais dificuldades notadas nesse período em que está acompanhando o aluno, a monitora nos conta que foram muitas, principalmente por parte da instituição em acolher as diferenças, destaca que a faculdade oferece ferramentas, e que o núcleo é um divisor de processos na vida dos deficientes, mas que esse processo é longo,e bem mais moroso do que parece até que a instituição se adeque para receber esses alunos deficientes muitas dores acontecem e que sempre o deficiente regularmente precisa ficar se ajustando, sendo de fato mais excludente do que inclusivo os procedimentos nos setores do ensino superior.

> "Acho que tem várias dificuldades, na verdade, principalmente por parte da instituição de acolher os diferentes, é um ponto que a gente conversa muito, quanto a faculdade oferece ferramentas, mas quanto esse processo ele é demorado, até a instituição se adequar pra receber essas pessoas que possuem uma diferença, uma necessidade especial, enfim... Acho que essas coisas vão se dando num processo muito devagar e isso não só aqui na faculdade, acho que a gente vê isso em outros lugares, em todos os contextos que a gente tá inserido, não acho que a gente esteja cem por cento preparado pra lidar com isso e ao mesmo tempo, as pessoas que possuem a diferença é quem tem que ficar regularmente se ajustando, num contexto que é nosso, num mundo que é nosso, enfim... Acho que é mais excludente do que inclusivo de fato". (André – monitora/acompanhante)

Sobre o processo de inclusão na instituição, o entrevistado afirma que estão caminhando para uma coisa boa, mas ainda falta muito a ser feito, como o preparo dos profissionais em receber esses alunos deficientes. Durante a monitoria, notou várias coisas, exemplificando que provas não são elaboradas pensando na diferença, como aquelas que contem com imagens. Afirma que a própria estrutura da faculdade tem mudado, mas isso ainda é muito pouco segundo ele.

Destaca que quanto ao maior desafio enfrentado, são os impasses em lidar com coisas burocráticas institucionais, que são estes bastante difíceis, o não preparo, às vezes a exclusão, coisas que foram impactando todo o processo e segundo a monitora a fazendo pensar no indivíduo e refletir acerca das diferenças, sofrimentos e traumas oriundos desses processos.

Elucida ainda a respeito das barreiras institucionais, que envolvem várias questões, exemplificando que tiveram o maior impasse para conseguir concluir um processo de estágio do André, por conta de documentos institucionais. Entende a importância e a rigidez da faculdade quanto a isso, mas esses processos vão se dando e algumas coisas se perdendo no caminho, esquecendo a diferença que está incluída nesse processo. Pontua que todas as questões para que sejam solucionadas e tenham andamento necessitam passar pelo NTA, não sabe como seria a inclusão sem o núcleo, ou melhor relata que sabe exatamente, segundo a afirmação da monitora esses alunos permaneceriam na instituição por oito, dez ou mesmo quinze anos, ou até que desistissem do diploma.

Bartolomeu a respeito do NTA, declara que embora tente ocultar suas necessidades foi por meio do núcleo que sentiu mais segurança em estar no ensino superior. Destaca que o núcleo não auxilia somente a ele, mas também sua família. Quanto aos materiais de apoio, a declara utilizar telelupa e que os materiais são ampliados e medidas em sala de aula adaptadas por meio de documentação enviada aos docentes pelo NTA. A respeito do funcionamento da telelupa afirma que o equipamento é reponsável por ampliação do que está escrito na lousa, para que consiga transcrever no caderno, funcionando como uma lente de aumento, e que às vezes enxerga fragmentado, mesmo com o auxílio pois a telelupa tem um campo de alcance limitado, neste sentido, mesmo com a utilização do equipamento o aluno confessa que inúmeras vezes se perde nas cópias dos conteúdos, necessitando sempre do apoio e acompanhamento do NTA em várias perspectivas.

A respeito do NTA as intérpretes de Filipe, afirmam que é o apoio para todos os profissionais, não somente aos alunos envolvidos em inclusão, destacam que após a criação do núcleo todos os vídeos institucionais possuem legenda e janela em LIBRAS.

Questionadas quanto a inclusão do aluno surdo dentro da escola e principalmente, no ensino superior, destacam que a inclusão do aluno surdo é um direito, e assim como qualquer outra pessoa esses direitos precisam ser efetivados e elucidam que para a inclusão, o aluno precisa do interprete, para que ele consiga se comunicar com todos e compreender o conteúdo da aula.

Destacam as intérpretes que acompanham o aluno nos estágios e nas atividades extracurriculares, como por exemplo, quando surge dificuldade na leitura de um texto. Explicam que o surdo possui duas línguas, libras e português, motivo pelo qual ajuda o aluno a compreender o conteúdo e a escrever na linguagem culta da lingua portuguesa. Quanto ao comportamento das outras pessoas em relação ao aluno afirma que após a inclusão do núcleo de assistência na instituição até as relações foram modificadas, uma vez que o núcleo realiza constantemente atividades de conscientização e mobilização de todos os envolvidos institucionalmente. Para as intérpretes a presença delas junto ao aluno não causa mais estranheza aos demais alunos da instituição, pelo contrário, muitos desejam aprender a LIBRAS para ajudar a traduzir algo caso seja necessário aos surdos.

Judas Tadeu declara ser muito dependente das adaptações organizadas e disponibilizadas pelo NTA, declara que o acompanhamento semanal no núcleo o organiza

enquanto aluno e lhe ajuda no desenvolvimento na sala de aula. Quanto a monitoria destaca ser totalmente necessária por conta do auxílio que lhe presta em sala de aula e principalmente nos momentos de estudos.

> "Nossa, a monitora me ajuda muito né. Ela me ajuda sempre nas atividades, ela me aconselha a sempre estudar com antecedência né, sempre está me ajudando, é! (risos). Sim senhora! Sempre que eu posso, ela sempre me ajuda. Eu não posso ficar sem monitora né senhora, para me ajudar na leitura e nas atividades. Eu vou no NTA para não ficar desorganizado." (Judas Tadeu – deficiente intelectual)

Ressalta a monitora de Judas Tadeu, que junto ao NTA, possuem controle das datas de avaliações e entregas de trabalhos, facilitando assim os processos de acompanhamento do aluno e principalmente direcionando as atividades que este precisa desenvolver. A entrevistada destaca ainda, que muito importante são os atendimentos, formações e direcionamentos que recebem no NTA – núcleo de tecnologias assistivas e acessibilidade, afirmando que estes encontros são semanais e fazem toda a diferença.

Mateus destaca que sem o NTA tudo era mais difícil e que a adaptação curricular, como a inserção da monitoria, fez toda a diferença. A genitora ainda afirma, que foi a primeira vez que que o filho teve um acompanhamento tão pontual em meio a sua vida escolar, sendo também a primeira vez que uma instituição de ensino disponibilizou uma pessoa junto com ele, pois o que acontecia anteriormente era uma avaliação diferenciada dos professores, que viam a dificuldade de seu filho e davam a chance de fazer as provas separado e ver o que realmente ele tinha aprendido, assim para ela ter esse atendimento e ainda em instituição de ensino superior foi uma grande surpresa. Atribui a tranquilidade do filho em estar na instituição aos atendimentos específicos e direcionados que lhe são ofertados.

Para a monitora de Judas Tadeu, a identificação de suas dificuldades não demorou, há algum tempo notou as necessidades em provas, atividades e também em sala de aula, declara acreditar que estão tendo dificuldades com parte do corpo docente do curso também, que não possui conhecimento da limitação do aluno e não demonstram aceitação com a monitoria.

Destaca nesse sentido, a necessidade de atividades que sejam mais diretivas e tenta auxiliar o aluno nos processos de adaptações realizados pelos profissionais do NTA.

Tomé elucida a necessidade do núcleo de assistência em seus processos de inclusão, pois para o aluno, os atendimentos semanais, bem como, todas as adaptações curriculares e acompanhamento monitorado o auxiliam nos processos de aprendizagem. Nos conta ainda, que sempre que existe uma dificuldade maior ele solicita mais dias de estudos junto com o monitor e o procedimento torna possível que avance nos processos de ensino-aprendizagem. Afirma que a presença do monitor sempre o ajudou muito e ajudaria muitas pessoas em suas necessidades, relembrando e ponderando também que ele precisa de tempo adicional para a realização das atividades, principalmente das provas, uma vez que seu tempo não é o tempo de um aluno normal, enfatizando que essas questões somente puderam ser consideradas por conta da existência dos núcleos de assistências existentes na instituição de ensino superior em que está lotado.

Judas destaca que o núcleo de assistência trouxe sim conforto a ele em algumas adaptações proporcionadas, mas destaca que o atendimento prestado à família é ainda muito importante e nos conta que sua genitora não falta a uma reunião semanal do núcleo, sendo que, para ele afirma reconhecer que, são estes processos que efetivam as práticas de inclusão na instituição.

Segundo o aluno, todos são assistidos pelo núcleo, e assim podem trocar experiências e atuarem conjuntamente nos processos inclusivos que são tão difíceis para todos. Alunos, familiares e professores passam pelo NTA, todos são assistidos e apresentam caminhos para prosseguirem segundo o relato de Judas.

Para a genitora do aluno, o NTA possibilitou a inclusão real desses indivíduos com deficiências e afirma que as trocas em sala de aula funcionam muito bem por conta das atividades adaptadas. Destaca que seu filho foi muito bem acompanhado e direcionado aos estágios por meio do NTA, o que além de facilitar o processo garantiu o êxito do aluno em meio a eles, nos afirma que sozinhos não conseguiam espaço para a realização dos estágios e que foi por meio da intervenção do núcleo e acompanhamento que resolveram a situação.

Quanto a questão arquitetônica institucional, a mãe de Judas destaca que são rampas de acesso que funcionam muito bem, que as portas são largas e também não há problemas quanto ao acesso à sala de aula e principalmente banheiros por serem todos adaptados.

A monitora acompanhante designada pelo núcleo de assistência, completa nos contando que, estar com Judas lhe foi uma experiência nova, pois possibilita aprendizagens

constantes e entendimento quanto as limitações desses alunos, bem como, lhe aponta para a importância de auxiliá-los nos processos de inclusão, destaca que em relação das atividades que desenvolve junto aos aluno, o auxílio na escrita nos momentos de avaliação, são para ela as mais importantes, pois ali é como se fosse as mãos do aluno.

> "Tá... Eu ajudo ele nos momentos de prova. Ele vai falando pra mim, ele vai lendo a prova, ai ele vai falando pra mim e eu vou anotando o que ele vai falando, me sinto muito bem em ajudar. Naquele momento me sinto parte de extensão dele, como se eu pudesse ser suas mãos e tornar possível a realização de uma atividade que sozinho ele não poderia fazer, por causa da deficiência". (Judas – monitora/acompanhante)

Pedro é totalmente assistido pelo NTA, pois nos conta um de seus monitores que seus processos de inclusão se apresentam bem mais complexos que outros. Destaca que o aluno possui três monitores diferentes a sua disposição, e que, são estes que o acompanham em horários alternados de acordo com escala organizada e estruturada pelo NTA.

Relata que os principais focos trabalhados com o aluno, estão em desenvolvimento da autonomia e processos de mediação tanto em meio aos processos de ensino-aprendizagem quanto em processos mediados nas relações entre pares. O monitor afirma que sente ser um pouco difícil essa inclusão, não relacionada ao aluno, que segundo ele, pouco demonstra em percepção desse processo, mas sim em relação aos demais alunos da sala e principalmente quanto aos professores, que na perspectiva do monitor indicam não aceitarem a inclusão do aluno autista.

Nos relata que as complicações e estereotipias muitas vezes acabam assustando e repelindo as pessoas, motivo pelo qual trabalhar a concepção das pessoas sobre as questões do autismo é mais importante. Afirma que em seu trabalho como monitor, não possui abertura para trabalhar com a concepção das pessoas, que sua atuação é totalmente direcionada à Pedro, mas, que tenta conversar com um, com outro, sempre que consegue.

Pedro afirma que o monitor é bom para ele por estar tentando ajudá-lo no desenvolvimento na faculdade, nos conta que gosta do monitor e destaca que quanto ao relacionamento deles é além de acompanhamento permeado por amizade. Percebemos a paciência e atenção do monitor em relação ao aluno, e este enfatiza que sempre que Pedro

apresenta alguma dificuldade e também quando não consegue realizar alguma tarefa, tenta ajudá-lo orientando-o a primeiro tentar fazer e se não conseguir, falar com o professor.

> "É bem! Ele pede pra mim também ter paciência, às vezes quando eu tiver dificuldade, também eu tentar fazer e se eu não conseguir fazer depois ir tirar dúvida com o professor depois. É pra primeiro fazer, depois se não conseguir ai depois falo pra ele a dúvida". (Pedro – autista clássico)

Destaca ainda o monitor de Pedro, que a experiência que lhe foi oportunizada pelo núcleo de assistência no acompanhamento do aluno com autismo, lhe possibilitou aprender muitas coisas e ficou surpreso com a situação de que o maior problema enfrentado na integração desses alunos está no relacionamento junto aos colegas de sala. Para o monitor a inclusão machuca e traumatiza, por esse entendimento é que destaca tentar trabalhar sempre a autonomia de Pedro, principalmente providenciando as listas de exercício, ensinando-o todos os procedimentos administrativos da instituição no intuito de minimizar os sofrimentos direcionados ao aluno, mesmo considerando que este não compreenda a não aceitação dos pares em relação a si.

Simão afirma que atualmente, com a entrada do novo monitor, a situação melhorou, as pessoas estão indo até ele para ajudar nos trabalhos, para fornecer informações e alertá-lo sobre prazos. Acredita que os colegas perceberam que ele precisa de auxílio e que o monitor tenha conversado com eles a respeito de sua situação, pois o comportamento dos colegas em relação a ele mudou um pouco, estes começaram a ir até ele para oferecer ajuda, lhe mandam as coisas do grupo da sala, chamam atenção para pontos importantes, lhe fornecem modelos, fatos que segundo nos conta o aluno não aconteciam anteriormente.

Relata que não sabe identificar o que aconteceu, se os colegas estão ajudando por terem percebido ele necessita de ajuda e precisa de auxílio ou por estarem amedrontados por causa do monitor, mesmo assim acredita que sejam as duas coisas.

Destaca que em sua concepção o que o guarda e protege na instituição é o NTA, como nos contou durante todas as entrevistas, o aluno atribui seus processos de aprendizagem bem como todo sucesso obtido ao atendimento que lhe é ofertado e oferecido institucionalmente por meio do NTA. Demonstra muita gratidão em relação a estes atendimentos e afirma que foi o caminho que o sustentou mesmo em meio a tanto sofrimento no ensino superior. Destaca que toda sua família é acompanhada no núcleo e que estão firmes pelos direcionamentos e

acompanhamentos que lá recebem, pois segundo nos alerta o aluno não é fácil levar pedrada na cruz toda hora, segundo ele e em suas palavras "tem que ter alguém para limpar o sangue". Esse papel é desenvolvido pelo NTA que organiza as atividades de inclusão na instituição e que segundo o aluno os torna considerados alunos como os outros e não peso como sempre foram considerados.

O irmão e a genitora de Simão, declaram que o atendimento que lhes é prestado é além do normal, que sentem-se acolhidos e principalmente assistidos. O apoio que recebem além de profissional é repleto de humanidade, respeito e atenção, e assim nos contam que estão totalmente felizes com a situação. Segundo a genitora nos conta, antes dos atendimentos e acompanhamentos semanais que recebem no núcleo, Simão chegava muito angustiado, descarregava toda a sua ansiedade na comida, aumentou muito o peso e vivia atormentado, em meio as estereotipias, atualmente sempre procura o NTA e vai até a capela institucional rezar sempre que pode para agradecer a ajuda que tem, tanto é o medo de perder a assistência do núcleo em sua direção nos relata a mãe.

A monitora acompanhante de Simão, no reitera que este está passando por várias dificuldades em relação ao bullying, afirma que foi difícil no início assistí-lo pois também não sabia como lidar com a situação, mas que, ao seu tempo foi percebendo o problema enfrentado por ele e com conversas e principalmente novos investimentos nas relações entre os pares o problema está sendo amenizado em um trabalho conjunto com a equipe da instituição.

> "... o Simão tem passado por muitas dificuldades em relação a "bullying"... É... Ah, as pessoas ficam olhando ele com outros olhos... Outra visão, sabe? Fica falando mal... E foi muito difícil no começo, porque eu percebi que é uma coisa que eu não sabia lidar, mas com o tempo a gente foi... Eu fui percebendo as pessoas que estavam ali ao redor dele, a maneira que tavam tratando e conversas vai e conversas vem, a gente tá amenizando esse problema, com toda equipe aqui da instituição, então pra mim também tá sendo uma experiência muito boa, nova... E com isso também eu vou desenvolvendo meu... Crescendo, né? E vou podendo ajudar ele no que for possível, mas é isso aí...". (Simão – monitora acompanhante)

Destaca o monitor que é uma nova experiência que está sendo boa e acredita estar crescendo com a oportunidade. Quanto às atividades realizadas junto ao aluno, informa que o

acompanha em provas, o ajuda a organizar os estudos, estudam juntos na faculdade nos horários livres. Nos informa que em relação comportamento dos professores em relação a Simão afirma que já ouviu muitas reclamações deste em relação a dois professores, os quais dão risadas ou não querem se preocupar com a situação do aluno e o problema enfrentado.

> "Já ouvi muita reclamação vinda de professores sobre o Simão... Dois professores que ele vem me falar, né? Que dá risada, né? Ou não querem... Não querem se preocupar... A situação do aluno, o problema do aluno, que ele está enfrentando em relação aos alunos também, então assim... é difícil, esses dois professores principalmente sabemos que não gostam dele". (Simão – monitor acompanhante)

Para o professor Tiago Alfeu, o NTA somente auxiliou e apontou caminhos para todos os envolvidos nos processos de inclusão. Afirma que os procedimentos de adaptação são tão funcionais para os docentes como para os alunos, todos encontravam-se perdidos em meio a inclusão e o núcleo apontou caminhos, direcionando a todos, explana o docente.

João educador a muitos anos, enfatiza que assim como o núcleo a pesquisa, extensão e ensino, são fontes em que todos devem beber. Para o docente, é na educação, por meio de políticas públicas efetivas que o desenvolvimento ocorre e que os processos inclusivos se tornam significativos e principalmente reais.

Neste sentido destaca o trabalho excelente realizado no NTA – núcleo de tecnologias assistivas e acessibilidade em relação aos atendimentos e acompanhamentos prestados aos alunos e professores, mas enfatiza o trabalho norteador aos processos de mudança e reconstrução institucional realizado pelo NUTECA – núcleo de teconologias assistivas: linguagens de inclusão e técnicas assistenciais, no objetivo de desenvolver por meio da investigação científica possibilidades de repensar processos constitutivos, bem como, a criação de equipamentos e estratégias de auxílio para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação elucida o docente.

A legislação já aponta para a organização do atendimento educacional especializado, e como elucidado no segundo capítulo deste estudo, poucas são as pesquisas e principalmente implantações de núcleos de assistência para esses alunos no ensino superior, destacando assim a iniciativa institucional como modelo e ainda pioneira na estrutura oferecida aos alunos aqui interrogados, medidas que sem dúvida alguma, nos permite esperançar dias melhores.

5.6 NUTECA: Inovação institucional

Neste último quesito das categorias emregentes, ouvimos nossos sujeitos em relação ao NUTECA, núcleo de estudos que atua no desenvolvimento de pesquisas em multiplicação científica acadêmica na instituição, trabalhando principalmente no desenvolvimento de pesquisas relacionadas a políticas públicas, estruturação de convênios e organização de centros de pesquisas direcionadas.

Tiago docente pesquisador no NUTECA, ressalta que processo de inclusão necessita ser norteado a partir de princípios de equidade e respeito aos processos constitutivos dos sujeitos, respeitando estes em suas singularidades e principalmente reconhecendo neles suas especificidades. Neste sentido, para o pesquisador, políticas públicas voltadas à educação especial deve ser o principal caminho a ser percorrido, uma vez que na prática as medidas inclusivas se perdem, permanecendo apenas em meio aos campos teóricos os procedimentos aqui elucidados e, contudo, inviabilizados na prática, que via de regra permanecem em práticas excludentes.

Ainda neste âmbito, pontua o pesquisador quanto a necessidade de pensar mais no preparo dos profissionais envolvidos com a educação, bem como, aos profissionais multidisciplinares, isto é, nas pessoas que vão propagar coisas, como professores, profissionais da saúde, assistentes sociais, para que em meio ao desenvolvimento de suas atividades possam atuar como propagadores de processos inclusivos efetivos.

Para o professor o NUTECA – núcleo de tecnologias assistivas, linguagens de inclusão e técnicas assistenciais cumpre o papel de formação continuada, bem como, gerador de possibilidades múltiplas em relação ao desenvolvimento integral do indivíduo em um trabalho multidisciplinar.

> "O NUTECA é um programa muito especial para mim, foi por meio dos estudos que desenvolvemos ali que consegui identificar muitas de minhas próprias necessidades e, em um ambiente de respeiro e cooperação, trabalhar a favor de minhas própias dificuldades. Participar da equipe que é composta de inúmeros profissionais de muitas áreas diferenciadas de atuação, nos torna pessoas melhores, além de claro, nos auxiliar no crescimento profissional, científico e acadêmico. Participar dessa pesquisa em particular, e, conhecer a história do programa, sabendo que ele é oriundo de necessidades reais dos

> sujeitos em processos de inclusão é até mesmo constrangedor, pois nos coloca em situação de partícipes de um direcionamento assistivo real, que está colaborando para com o desenvolvimento de muitas pessoas com as quais convivemos diariamente, isso sem mencionar nosso crescimento próprio. Acredito eu que muitos dos pesquisadores que integram esse núcleo não conhecem sua história, não sabem que os núcleos de assistência dessa instituição são frutos de pesquisas sérias e motivada pelo objetivo de auxiliar o outro, pois acredito que se soubessem, estariam como eu, ainda mais motivados em contribuir". (Tiago – síndrome de Asperger)

Tiago Alfeu, acredita que a educação especial necessita de um olhar diferenciado, que atenda os alunos nas suas reais necessidades, mas para tudo isso há a necessidade de políticas públicas voltadas para essas necessidades e especificidades destes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, destaca o professor.

O professor resgata suas memórias e nos conta sobre as muitas dificuldades encontradas dentro do processo de criação do projeto inclusivo desenvolvido por ele e por sua equipe na época em que esteve a frente da secretaria de educação no estado de São Paulo, e, destaca que a experiência foi um grande desafio. Retrata que tiveram inúmeras dificuldades, de ordem econômica, de ordem pedagógica e de ordem de encaminhamentos, dentre essas dificuldades citadas, salienta a dificuldade de ordem financeira. Pontua que a educação tem uma porcentagem de recursos muito boa, mas uma parte deveria ser destinada exclusivamente para educação especial e como se tratava de uma visão nova de educação especial, a princípio, encontraram muitas resistências quando tinham que comprar materiais específicos para cada deficiência e contratar professores habilitados para educação especial, a dificuldade era encontrada em convencer as autoridades superiores que aquele investimento era necessário.

Destaca ainda, que devido a essa hierárquica que está acima da educação, que não entende sobre políticas educacionais, as autoridades colocam muitos obstáculos e para convencê-los foi um árduo trabalho, visto que desconheciam a política de educação especial. Outrossim, havia a necessidade de contratação de novos professores com uma habilitação diferente das demais, com formação específica para trabalhar com esses alunos que apresentavam tais especificidades.

Questionado sobre o relacionamento dos professores especiais com os professores de ensino regular, o entrevistado afirma que de uma única professora para atender cerca de 10.000 (dez mil) alunos e 40 (quarenta) instituições, foram contratados 12 (doze) profissionais de educação especial. Os professores foram separados por setores, cada setor tinha um professor específico para cada área, pontua que como um todo, a rede de educação era contemplada com um professor de cada deficiência, havia professor formado em deficiência auditiva, em deficiência visual, em deficiência motora, nos transtornos globais do desenvolvimento, porque a política de educação especial seria irrelevante se contasse tão somente com professores de deficiência, mas não com um professor específico para cada área da deficiência.

Quanto ao convívio dos professores especializados com os regulares, Tiago Alfeu destaca que foram encontradas muitas dificuldades, porque o professor de ensino regular, que não abraça a causa das pessoas com deficiencias inseridas na sua sala de aula, a partir do momento que sabe que existe um professor especializado para tais atendimentos se exime de toda responsabilidade sobre estes alunos dentro da sala de aula, falando que é professor genérico, não formado para trabalhar com tais especificidades.

> "Dificuldades, porque aquele professor de ensino regular, aquele professor que não abraça a causa das deficiências dos alunos que estão inseridos em sua sala de aula, a partir do momento que ela sabe que existe um professor de especialista, esse professor do ensino regular se exime de toda responsabilidade na sua sala de aula, ela fala que ela é professor genérico, e que não foi formado para trabalhar com pessoas com deficiências, então foi uma luta e eu digo que ainda é uma luta muito grande dentro da educação brasileira, o professor regular da classe, aceitar o trabalho de parceria com o professor de educação especial que não está presente diariamente dentro dessa sala de aula. É um trabalho árduo, é um trabalho de gestão educacional que precisa ser trabalhado constantemente, arduamente, né? Nesse trabalho coeso entre professor regular da classe e o professor de educação especial que não existe ainda, mas, que está em processo de maturação na educação básica". (Tiago Alfeu – profissional NUTECA)

O professor afirma que nos conta essa experiência para demonstrar a dificuldade em relação aos processos de inclusão e principalmente sobre a necessidade de atuação dos profissionais em relação a procedimentos efetivos geradores de formação continuada na área

da educação especial. Destaca o docente que ainda é uma luta muito grande dentro da educação brasileira, o professor regular aceitar um trabalho de parceira com o professor especialista, que não está presente diariamente dentro dessa sala de aula, para ele este é um trabalho árduo, de gestão educacional, que precisa ser trabalhado arduamente e constantemente.

Considerando todas essas experiências e principalmente sua atuação no setor público implementando esse tipo de atendimento, que anteriormente já existia, mas ainda muito precariamente, o entrevistado acredita que a escola não se encontra preparada para a inclusão hoje.

Pontua que já houve muito avanço, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB em 1996, partindo do Tratado de Salamanca, e que considera a existência de um avanço em relação aos últimos vinte anos, mas reconhece que ainda muito falta para nos referirmos as nossas escolas como inclusivas, Tiago Alfeu credita que as escolas são acessíveis e não integradoras e nunca inclusivas, para o professor, quando se fala em acessibilidade se reporta mais a uma questão de lei, aos direitos e garantias preconizados em legislação, na obrigatoriedade, colocar para dentro, muito diferentemente da conceituação de inclusão, aceitação do outro, do diferente. Segundo o docente inúmeras são barreiras encontradas e engendradas em meio a esses processos, indicativo em sua perspectiva que estamos caminhando lentamente para processos de conscientização, para aperfeiçoamento de trabalhos efetivos que sejam direcionados, mas há muito mais a se fazer e principalmente muitos caminhos a serem percorridos.

> "Não! Não... Avançamos bastante, eu acho que desde a Constituição, passando pela LDB, partindo do Tratado de Salamanca, nós estamos avançando sim, o que éramos 20 anos atrás, eu acho que nós progredimos muito, mas ainda falta muito pra nós falarmos que nossas escolas, nossas classes são inclusivas, acho que elas são acessíveis mas integradoras e nunca foram inclusivas. A acessibilidade, quando a gente fala em acesso, a gente se reporta mais a uma questão de lei, é obrigado incluir, vamos incluir, mas o professor de classe regular não aceita, ele é obrigado a aceitar porque existe uma lei, né? A criança tá lá, é inclusa, né? É automática, mas ainda a aceitação desse professor, ainda nós encontramos muitas barreiras, muitas dificuldades. Então, se você me perguntar se a inclusão existe satisfatoriamente, não! Acessibilidade existe, estamos caminhando pra essa conscientização, pra esse

> aperfeiçoamento desse trabalho, mas nós temos muito que caminhar sim".
> (Tiago Alfeu – profissional NUTECA)

Relacionada as questões de desenvolvimento desses alunos, o professor destaca também o direito à tecnologias que os assistam em suas necessidades e neste sentido, sabemos que como explanado anteriormente a tecnologia assistiva está preconizada em legislação pela Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e assim como já elucidado anteriormente neste, necessária aos processos inclusivos desde a educação básica até o ensino nos cursos de pós-graduação. Assiste-se por meio da legislação todas as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estando assim, demonstrada a necessidade ainda maior e mais urgente nos processos de desenvolvimento de todos os envolvidos em meio a inclusão.

Todo o exposto demonstra que o professor possui muitas experiências em relação a todas as fases e esferas relacionadas à educação, e nos conta que em relação ao ensino superior, sente-se ainda muito inseguro em relação a inclusão, motivo pelo qual acredita que iniciativas como as de implantação do NTA e NUTECA, sejam pioneiras em uma sociedade excludente e principalmente em uma escola seletiva, que seleciona ainda através das categorias do professor os aptos ou não para os processos educativos, inviabilizando via de regra processos profícuos de inclusão.

A fala do professor Tiago Alfeu, nos comprova a teoria acerca das categorias do juízo professoral, que elucida por meio dos conceitos de Bourdieu e Saint-Martin (1998), o lugar do indivíduo por meio da seleção docente a respeito de seu desenvolvimento. Assim, a fala do professor corrobora para com as conceituações estudadas e apresentadas por nós neste estudo, identificando sim a necessidade de modificações nos procedimentos inclusivos e principalmente na apresentação de novas possibilidades via processos de mudança e reconstrução institucional.

A respeito dessas questões o professor João ressalta,

> "... ao perceber as inúmeras dificuldades de todos os envolvidos na falsa inclusão, idealizamos, e, apoiados institucionalmente, implantamos o NUTECA – Núcleo de Tecnologias Assistivas: Linguagens de Inclusão e Técnicas Assistenciais, escolhendo fazer mais do que estávamos acostumados a fazer, caminhar para procedimentos profícuos de processos de mudança,

estudando e reconhecendo as boas práticas, bem como, trabalhando no desenvolvimento de equipamentos de assistência e principalmente desenvolvendo pesquisas sérias, envolvendo profissionais sérios, trabalhando em multidisciplinaridade e acreditando no desenvolvimento integral de todas as pessoas, independentemente das dificuldades que apresentem. Atuamos neste sentido na promoção de políticas públicas direcionadas e ações práticas reais, promotoras de desenvolvimento dos processos contínuos de ensino-aprendizagem". (João – profissional NUTECA)

É pau, é pedra, é o fim do caminho / É um resto de toco, é um pouco sozinho / É um caco de vidro, é a vida, é o sol / É a noite, é a morte, é o laço, é o anzol / É peroba do campo, é o nó da madeira / Caingá, candeia, é o Matinta Pereira / É madeira de vento, tombo da ribanceira / É o mistério profundo, é o queira ou não queira / É o vento ventando, é o fim da ladeira / É a viga, é o vão, festa da cumeeira / É a chuva chovendo, é conversa ribeira / Das águas de março, é o fim da canseira / ... É um espinho na mão, é um corte no pé / São as águas de março fechando o verão / É a promessa de vida no teu coração / É pau, é pedra, é o fim do caminho / É um resto de toco, é um pouco sozinho / É um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã / É um belo horizonte, é uma febre terçã / São as águas de março fechando o verão / É a promessa de vida no teu coração / Au, edra, im, minho / Esto, oco, ouco, inho / Aco, idro, ida, ol, oite, orte, aço, zol / São as águas de março fechando o verão / É a promessa de vida no teu coração.

ÁGUAS DE MARÇO – TOM JOBIM

Por tanto amor, por tanta emoção / A vida me fez assim / Doce ou atroz, manso ou feroz / Eu, caçador de mim / Preso a canções/ Entregue a paixões / Que nunca tiveram fim / Vou me encontrar longe do meu lugar / Eu, caçador de mim / Nada a temer / Senão o correr da luta / Nada a fazer / Senão esquecer o medo / Abrir o peito à força / Numa procura / Fugir às armadilhas da mata escura / Longe se vai sonhando demais / Mas onde se chega assim / Vou descobrir o que me faz sentir / Eu, caçador de mim / Nada a temer / Senão o correr da luta / Nada a fazer / Senão esquecer o medo / Abrir o peito à força / Numa procura / Fugir às armadilhas da mata escura / Vou descobrir o que me faz sentir / Eu, caçador de mim

CAÇADOR DE MIM – MILTON NASCIMENTO

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS / PROPOSITURAS FINAIS

6. POLÍTICAS PÚBLICAS, PROCESSOS DE MUDANÇA, INOVAÇÃO E RECONSTRUÇÃO INSTITUCIONAL

Considerando todos os dados coletados por meio das entrevistas semi-estruturadas, as quais possibilitaram o acesso aos depoimentos dos sujeitos entrevistados em resgate de suas memórias de inclusão na universidade. Foi à todos nós, possível percebermos a influência positiva dos núcleos de apoio criados institucionalmente e direcionados para a atuação direta e indireta em relação ao desenvolvimento desses sujeitos.

Sabe-se que os processos de inclusão, são ainda de difíceis configurações em todas as esferas sociais, e que, para que estes tenham êxito em suas composições muito ainda necessita ser feito, como apontado novamente neste estudo.

Neste sentido, os processos de mudança, ocorrem vagarosamente e assim, concomitantemente temos os procedimentos de inovação e reconstrução institucional. Estes, tendem a modificar estruturas e propiciar novos caminhos viabilizadores de procedimentos inovadores a favor dos que mais necessitam.

As políticas públicas, são principais ações educativas em direção a multiplicação do conhecimento, bem como, fomentadoras e norteadoras a respeito de ações específicas direcionadas as temáticas levantadas e problemáticas sociais.

Cumprindo todas essas necessidades e percorrendo todos esses caminhos, identificamos por meio desse estudo investigativo científico, tais proposituras, desenvolvidas em direção das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na instituição em que estão lotados os sujeitos investigados neste estudo.

Boas práticas como as desenvolvidas institucionalmente, originadas por intermédio das necessidades encontradas em meio aos estudos nesta investigação desenvolvidos, norteiam possibilidades de esperança, bem como, descortinam inúmeras outras necessidades elucidando a emergência em colocar em tela a problemática social existente.

Neste sentido, ambos os núcleos de assistências, criados, desenvolvidos e implantados institucionalmente, indicam caminhos reais, para efetivação de processos de inclusão mais contundentes e significativos para todos os envolvidos nos processos, mais que direcionados ao

cumprimento das garantias legais, preconizadas em legislação, estes cumprem o papel de facilitadores nas constituições humanas no ensino superior.

São ainda estes, indicadores de políticas públicas educacionais direcionadas e efetivas no constante processo organizador e desbravador dos campos relacionados à procedimentos inclusivos no ensino superior.

> "Sempre estivemos perdidos na questão da inclusão, principalmente no ensino superior, essas questões são muito latentes. Não fomos preparados para trabalharmos com cegos, surdos, autistas, em sala de aula, e neste sentido por muitas vezes os excluídos fomos nós. A implantação dos núcleos para nós docentes, representa um conforto e também uma solução. Saber que ao menos temos um espaço para trocar idéias e principalmente para que também sejamos assistidos e direcionados, quanto as melhores formas de trabalhar com esses alunos é realmente confortante". (Tiago Alfeu – profissional NUTECA)

Ainda a respeito do exposto,

> "A criação dos núcleos representou para nós, ganho imensurável nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e processos de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ambos os núcleos cumprem papéis institucionais no atendimento, acompanhamento e multiplicação de estudos e pesquisas científicas acadêmicas relacionadas a tais processos, bem como, papel social por meio de ações ligadas à políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento dos processos inclusivos no geral, em esferas diferenciadas.". (João – profissional NUTECA)

6.1 NTA – Núcleo de tecnologias assistivas e acessibilidade

Descrever a importância e a necessidade de implantação acerca dos núcleos de tecnologias assistivas e acessibilidade no ensino superior após os dados descritos neste estudo investigativo é para nós uma necessidade expressa.

Com a grande procura das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades para os cursos de graduação, a universidade passa a viver

a complexidade de lidar com as garantias legais para estes e o despreparo no campo do ensino superior para trabalhar essa vertente. Neste sentido, a impantação dos núcleos de assistencias, pretendem e objetivam desvendar aspectos ainda obscuros no que concerne à intervenções, processos de ensino-aprendizagem, dentre outras questões concernentes aos processos de desenvolvimento destas pessoas, por meio da investigação pontual de indícios que nos levem a pistas acerca de tantas questões levantadas em torno do tema.

Não há como negar que eles chegaram, e assim, junto com eles a necessidade de atendimentos educacionais especializados e adaptações reais nos processos inclusivos no ensino superior.

Saúde, Ciências Educacionais e Jurídicas, sempre foram áreas permeadas por constantes mudanças em âmbitos teóricos, práticos e sociais.

Concomitantemente a estas questões, as defesas pela garantia desses direitos emergem na atualidade com o forte movimento de Inclusão Social dos indivíduos.

Considerando tais fatores, nasce e cresce a exigência da criação de aspectos fundamentais, que unam e colaborem para com o desenvolvimento do ser humano social.

Encontrados somente em processos de transdisciplinaridade entre a Saúde, as Ciências Educacionais e Jurídicas, este programa propõe estudos ligados ao desenvolvimento integral do indivíduo por meio de estudos científicos, programas de acesso à informação (ação voluntariada) e parcerias entre instituições públicas e privadas no que concerne a implantação e implementação das tecnologias assistivas.

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, “considerando suas necessidades específicas". (SEESP/MEC, 2008)

O ensino oferecido no atendimento educacional especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares.

São exemplos práticos de atendimento educacional especializado: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de

acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros.

De acordo com a definição proposta pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), tecnologia assistiva "é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2017)

A tecnologia assistiva é um recurso ou uma estratégia utilizada para ampliar ou possibilitar a execução de uma atividade necessária e pretendida por uma pessoa com deficiência.

Na perspectiva da educação inclusiva, a tecnologia assistiva é voltada a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais comuns. São exemplos de tecnologia assistiva na escola os materiais escolares e pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atenda às necessidades posturais, entre outros.

No atendimento educacional especializado, o profissional especialista faz, junto com o aluno, a identificação das barreiras que ele enfrenta no contexto educacional comum e que o impedem ou o limitam de participar dos desafios de aprendizagem que lhe são propostos.

Identificando esses "problemas" e também identificando as "habilidades do aluno", o profissional pesquisará e implementará recursos ou estratégias mais adequadas que o auxiliarão, promovendo ou ampliando suas possibilidades de participação e atuação nas atividades, nas relações, na comunicação e nos espaços da Universidade.

O ambiente proposto para o trabalho trata-se de uma sala composta de recursos multifuncionais para o aluno aprender com a utilização das ferramentas de Tecnologia Assistiva, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia e aprendizado. Contudo a proposta é manter na sala os recursos de tecnologia assistiva mais específicos, e outros nos demais espaços da Universidade sempre quando e onde forem necessários, para que sua utilização faça parte da rotina do aluno e não só durante o AEE.

A tecnologia assistiva encontra sentido quando segue com o aluno, no contexto educacional comum, apoiando a sua aprendizagem. Portanto, o trabalho na sala se destina a avaliar a melhor alternativa de tecnologia assistiva, produzir material para o aluno e encaminhar estes recursos e materiais produzidos, para que eles o sirvam, junto da família e nos demais espaços que frequenta.

São focos importantes do trabalho de tecnologia assistiva na perspectiva da educação inclusiva:

- A tecnologia assistiva numa proposição de educação para autonomia,

- A tecnologia assistiva como conhecimento aplicado para resolução de problemas funcionais enfrentados pelos alunos, e

- A tecnologia assistiva promovendo a ruptura de barreiras que impedem ou limitam a participação destes alunos nos desafios educacionais.

Quanto ao atendimento educacional especializado o enfoque está na adaptação de materiais didáticos através de análise e acompanhamento de recursos pedagógicos acessíveis.

Conforme a Resolução número 2/1981, os alunos com necessidades educacionais especiais aqui referidos são aqueles que durante o processo educacional, apresentam:

1. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de recursos pedagógicos adaptados, desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos:

a) aquelas necessidades não vinculas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos demandando a utilização de linguagens e códigos aplicados;

3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levam a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

- Intelectual;

- Visual;

- Auditiva;

- Física;

- Altas habilidades;

- T.G.D. (transtornos globais de desenvolvimento);

- Múltiplas.

Relacionado ao atendimento e formação continuada dos envolvidos no processo, o enfoque está na ampliação do atendimento institucional e acompanhamento direcionado a comunidade acadêmica e sociedade.

Considerando todos os argumentos destacados neste documento e o número restrito de oportunidades de qualificação neste seguimento que atendam a necessidade emergente, entre a sociedade e a academia objetiva-se por meio do núcleo de assistência:

- Formar e capacitar profissionais de áreas diferenciadas, bem como oportunizar experiências reais à sociedade de acesso as discussões acadêmicas.

- Apresentar e discutir as bases conceituais teóricas e práticas que fundamentam a intervenção destas áreas, por meio de abordagens cientificamente reconhecidas dos processos históricos, culturais e sociais em que o profissional venha a ser inserido, não desconsiderando a práxis da ação e realidade social.

- Propiciar disponibilidade de conhecimentos científicos (pesquisas) que possam ser incorporados por profissionais da saúde que pretendam trabalhar em espaços educacionais ou jurídicos, aos profissionais ligados à área Jurídica que exerçam funções em espaços educacionais ou da saúde, bem como, aos profissionais da educação que desejem trabalhar em espaços ligados à saúde ou áreas jurídicas e a sociedade (sujeitos reais) inserida nos espaços mencionados, introduzindo as tecnologias assistivas nos ambientes mencionados.

- Proporcionar um campo de atuação qualitativo e crescente para profissionais envolvidos nas áreas destacadas, colaborando com o crescimento qualitativo acadêmico, social e cultural.

Em relação ao núcleo de tecnologias assistivas e acessibilidade no ensino superior, considerando todos os aspectos relacionados e apresentados neste estudo, compreende-se a necessidade emergente de ações por parte das universidades para a promoção de ações adequadas no que concerne a inclusão das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nos cursos de graduação e pós-graduação.

Neste sentido, a implantação de um Núcleo de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade demonstra ser o passo inicial para essa efetivação.

6.2 NTA – Núcleo de tecnologias assistivas e acessibilidade: ações

Dentre as muitas funções e objetivos do núcleo de assistência está em acolher e direcionar as ações em relação aos processos de inclusão no ensino superior como principal função almejando:

- Contribuir com o processo de formação continuada dos educadores e funcionários, desta instituição de ensino, a fim de gerar um atendimento educacional especializado eficaz para pessoas com deficiência (PD), no âmbito da Educação Especial de forma a complementar o Ensino Regular por meio da utilização das Tecnologias Assistivas e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's).

- Propiciar condições efetivas de ensino-aprendizagem aos educandos matriculados na instituição, via adaptação de materiais ligados a tecnologia assistiva, adaptação curricular segundo as necessidades singulares destes.

- Proporcionar assessoria aos coordenadores de cursos, no que concerne a orientações acerca das adaptações de pequeno e grande porte a serem realizadas para com os sujeitos com deficiências sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

- Promover condições para que o corpo docente da instituição tenha auxílio nos processos de adaptações curriculares e aplicações de conteúdos para o público descrito neste documento.

- Acompanhar os processos de inclusão na instituição, visando manter qualidade nas inclusões realizadas no corpo de colaboradores bem como no corpo discente.

- Promover ações de formação continuada aos colaboradores e docentes lotados na instituição.

- Desenvolver ações ligadas a acessibilidade e tecnologias assistivas junto aos departamentos institucionais.

Através de:

- Análise para implementação de recursos de Tecnologias Assistivas e acompanhamento de elementos já existentes nas áreas comuns e ambientes de aprendizagem da Universidade;

- Treinamentos aos colaboradores para utilização de recursos de Tecnologias Assistivas;

- Adaptação de materiais didáticos;

- Formação de professores e/ou tutores para a utilização pedagógica de equipamentos de Tecnologias Assistivas para mediação pedagógica;

- Atendimentos aos alunos com deficiências

Dentre as inúmeras atividades desenvolvidas pelo NTA – Núcleo de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade, o atendimento ao corpo discente, corpo docente, bem como, os colaboradores da instituição, destacam-se como principais funções. Neste sentido, muitos são os protocolos de atendimentos e intervenções, discutidos e analisados constantemente por meio de equipe multidisciplinar de estudos avançados em tecnologias assistivas e acessibilidade.

No que tange ao atendimento direcionado ao corpo discente, são oferecidos atendimentos e acompanhamentos aos alunos dos cursos presenciais e EAD, estes poderão ser encaminhados por coordenadores de cursos (quando já possuírem diagnóstico acerca de suas necessidades), e/ou por outros núcleos de apoio ao discente, mesmo que, de competências diferenciadas que existam nas instituições.

Orientações e assessoria às coordenações de cursos e corpo docente, são realizadas, sempre que estes tiverem em contato com alunos com deficiências sensoriais, transtornos do espectro autista e altas habilidades, conforme orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade.

Realizar formação continuada presencial à comunidade acadêmica e social, no que concerne ao conhecimento teórico e prático dialeticamente, bem como, à métodos e procedimentos de compreensão das concepções de tecnologias assistivas na saúde em meio aos processos educacionais e jurídicos é também função do NTA.

Neste verbete, é preciso entender, questões subjacentes relacionadas às áreas mencionadas, bem como, as responsabilidades transdisciplinares de questões que envolvem saúde, ciências educacionais e jurídicas, bem como o papel das tecnologias assistivas concomitantemente com estas.

Considerando a necessidade de atuação de profissionais das áreas mencionadas entre os diversos espaços institucionais que permeiam saúde, ciências educacionais e jurídicas surge fortemente a necessidade de formações que objetivem capacitar este novo perfil profissional.

O Programa de Pesquisa é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e Pesquisa de forma indissociável viabilizando, a relação transformadora entre universidade e sociedade.

Trata-se uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico, bem como, para a sociedade que encontrará no conhecimento acadêmico sustentação teórica para as práticas sociais e compreensão para situações diversas emergentes.

No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento, enquanto a sociedade em contato com a Universidade poderá aprofundar-se em conhecimentos específicos, colaborando com as experiências e com os conhecimentos do senso comum que trazem consigo.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico (científico) e popular (senso comum), terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Para concretização destas questões, uma equipe docente institucional é sempre convidada para fazer parte das ações desenvolvidas pelo núcleo e promover as devidas implantações práticas e efetivas que este propõe.

Sendo estas:

- Treinamentos aos colaboradores:

- Treinamentos aos colaboradores para utilização de recursos de Tecnologias Assistivas: Os treinamentos com os colaboradores devem ser realizados após a análise dos recursos de Tecnologias Assistivas já existentes e de equipamentos futuros, estes podem ser divididos para treinamentos em equipes de trabalho de acordo com suas áreas de atuação.

- Análise para implementação de recursos de Tecnologias Assistivas e acompanhamento de elementos já existentes nas áreas comuns e ambientes de aprendizagem da Universidade.

- Adaptação de materiais didáticos para docentes e discentes: O trabalho de adaptação de materiais didáticos, consiste em adequar os materiais já utilizados nas disciplinas, para que estes respeitem as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, e neste caso dos alunos

com deficiência que devem receber essa adequação para pleno acompanhamento do currículo. Os materiais são sempre encaminhados para o NTA pelo docente das turmas onde houver a presença de aluno com deficiência.

- Formação de docentes e tutores: Formação de professores e/ou tutores para a utilização de equipamentos de Tecnologias Assistivas para mediação pedagógica, que tiverem em suas turmas alunos com deficiência.

- Atendimento especializado de alunos com deficiência afim de propiciar condições efetivas dos processos de ensino-aprendizagem: Para o auxílio a esses alunos, as ações estão relacionadas a um trabalho de formação que deve ser realizado por profissionais especialistas na Educação Inclusiva, para que a atuação de todo o corpo docente e funcionários da instituição esteja apta para atuar em classes e ambientes comuns com alunos que apresentam alguma deficiência.

Nesse sentido, o artigo 18 da Resolução número 2/1981 aponta algumas competências necessárias ao professor:

- Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- Avaliar, continuamente, a eficácia do processo educativo;
- Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Para o desenvolvimento integral dessas atividades a instituição conta concomitantemente com o NUTECA – Núcleo de tecnologias assistivas: linguagens de inclusão e técnicas assistenciais, o qual possui caráter totalmente direcionado à investigação científica acadêmica e produção de equipamentos para assistência aos sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

6.3 NUTECA – Núcleo de tecnologias assistivas: linguagens de inclusão e técnicas assistenciais

Timidamente os programas e núcleos de pesquisas nasceram institucionalmente por meio dos PPGs – Programas de pesquisas globais, que cadastrados em plataformas de diretórios

de pesquisas nacionais, iniciaram os estudos relacionados aos procedimentos de inclusão nas esferas jurídicas, assistenciais, clínicas e educacionais.

Posteriormente e multiplicando as forças, fora realizado convênio institucional junto à instituição portuguesa no objetivo de ampliação de estudos conjuntos e atividades colaborativas entre instituições almejando formação de êxito dos profissionais lotados em atividades junto ao ensino superior.

Inúmeras foram as publicações realizadas provenientes de estudos sérios e contundentes em relação a tais processos.

Posteriormente agora em procedimentos maturados, foi implantando o NUTECA – Núcleo de tecnologias assistivas: linguagens de inclusão e técnicas assistenciais, no objetivo de fortalecer ações direcionadas as políticas públicas direcionadas, bem como, colaborar para com a disseminação de pesquisas científicas acadêmicas nos ambientes institucionais, bem como, para o conhecimento da sociedade civil.

Idealizado e coordenado por dois professores da instituição o NUTECA, objetiva, formar e capacitar permanentemente profissionais das mais diversificadas áreas, para atuarem em transdisciplinaridade, preservando saúde física e intelectual, garantindo à todos direitos previstos em legislação, auxiliando nos processos educacionais de desenvolvimento qualitativo no ensino-aprendizagem.

Apresentar e discutir as bases teóricas e práticas que fundamentam a intervenção assistida, por meio de abordagens cientificamente reconhecidas eficazes no ensino e tratamento clínico multidisciplinar, bem como, criar e tornar disponível, conhecimentos científicos (pesquisas) que possam ser incorporados pela população individual, coletiva e institucional envolvida no atendimento de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, proporcionando campo de atuação qualitativo e crescente para profissionais envolvidos em áreas ligadas à estas pessoas nas mais diferenciadas esferas sociais.

São desenvolvidas neste sentido, pesquisas e estudos, acerca das tecnologias assistivas, linguagens de inclusão e técnicas assistenciais, via desenvolvimento de estratégias de proposituras sociais considerando os direitos fundamentais, acesso e aplicação das garantias legais por meio do ensino multidisciplinar e aplicação interdisciplinar no desenvolvimento de habilidades e prestações de serviços especializados. Intensificação no que concerne à questões

relacionadas às políticas públicas, processos de mudanças e linguagens de inclusão, na promoção de técnicas assistências e práticas de ensino ligadas às tecnologias assistivas.

6.4 NUTECA – Núcleo de tecnologias assistivas: linguagens de inclusão, técnicas assistenciais as áreas de estudos

O programa está estruturado por meio de duas linhas de pesquisas, inspiradas na área de concentração ensino.

Na primeira área investigativa, a linha de pesquisas 1: (LP1) - Tecnologias assistivas: processos de mudança, políticas públicas e linguagens de inclusão, em que são desenvolvidos estudos investigativos ligados à procedimentos relacionados aos direitos fundamentais e políticas públicas nas inovações metodológicas e tecnológicas assistivas para boas práticas de ensino, e, novas linguagens de inclusão, almejando instituição de políticas públicas efetivas, reflexões e conexões acerca das linguagens inclusivas e efetividade nos processos de mudança institucionais.

Neste sentido são desenvolvidos projetos docentes direcionados á temáticas fundamentais para reflexões e possibilidades interventivas ligadas a áreas da saúde, ciências sociais, educacionais, assistenciais e jurídicas, dentre inúmeras possibilidades que o projeto elucida.

Como possibilidades e motivação para este desenvolvimento, são trabalhadas questões acerca de:

- Processos de Mudança, Inovação e Re-construção Institucional: História, Cultura e Sociedade.

- Políticas Públicas, Diálogo e Avaliação: Saúde, Ciências Sociais, Educacionais e Jurídicas.

- Segurança Pública: Tecnologias, Assistência e Docência na Formação, Prática e Ensino Policial.

- Cultura de Paz: Comunicação Social, Mediação, Facilitação de Diálogo e Soluções de Conflitos.

- Direito Desportivo: Esporte Paraolímpico, Reabilitação e Educação Física Inclusiva, Performance, Rendimento Físico, Práticas Adaptadas e Qualidade de Vida em Populações Especiais.

- Direito Educacional, Empregabilidade e Formação para o Mercado de Trabalho: Garantias, Adaptações, Inserção, Cidadania, Possibilidades e Adequações Assistivas.

- Discurso, Linguagens e Poder: Esferas e Desenvolvimentos Sociais.

- Trabalho e Formação Docente: Contextualização Histórica e Pressupostos Éticos.

- Comunicação Alternativa: Sociedades e Processos de ensino-aprendizagem.

Estudos que sem dúvida alguma, são promotores reais de possibilidades outras que tornem possíveis as efetivações dos direitos preconizados em legislação.

Estruturado como explanado anteriormente por meio de duas linhas de pesquisas, inspiradas na área de concentração ensino.

Na segunda área investigativa, temos a linha de pesquisas 2: (LP2) - Tecnologias assistivas: técnicas assistenciais e práticas de ensino, em que são desenvolvidos estudos investigativos ligados à procedimentos relacionados aos direitos fundamentais e políticas públicas nas inovações metodológicas e técnicas assistenciais para boas práticas de ensino e novas linguagens de inclusão, por meio de, inovações e multidisciplinaridade de ações na interdisciplinaridade profissional de prestação de serviços e atividades promotoras de desenvolvimento integral do indivíduo. Promoção de proposituras e avanços em tecnologias assistivas, técnicas assistenciais e práticas de ensino para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

Neste sentido são desenvolvidos projetos docentes direcionados á temáticas fundamentais para reflexões e possibilidades interventivas ligadas a áreas da saúde, ciências sociais, educacionais, assistenciais e jurídicas, destacando áreas tecnológicas, engenharias e intervenções ligadas à terapias alternativas.

Como possibilidades e motivação para este desenvolvimento, são trabalhadas questões acerca de:

- Memórias e Identidade em Interdisciplinaridade: História Oral e Histórias de Vida.

- Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtorno do Espectro Autista: Dos Direitos às Práticas Sociais.

- Moda Inclusiva: Criação, Designer e Movimento.

- Hardware, Software e Circuitos Integrados: Raciocínio Lógico, Robótica e Inteligência Artificial.

- Direito Urbanístico, Mobilidade e Acessibilidade: Desenho Universal, Design Adaptado, Arquitetura e Arquitetônica.

- Sistemas Acessíveis e Adequações de Controle de Ambientes: Dispositivos Localizados.

- Direito Médico, Segurança no Trabalho, Prevenção e Saúde: Ergonomia, Órteses, Próteses e Adequações Posturais.

- Termalismo, Aromaterapia, Massoterapia e Tratamentos Alternativos: Inovação e Intervenção.

- Meio Ambiente, Sustentabilidade e Assistência Terapêutica Animal: Agronomia, Urbanismo, Vegetação e Agricultura.

Estudos que sem dúvida alguma, são promotores reais de possibilidades outras que tornem possíveis as efetivações dos direitos preconizados em legislação.

Atualmente o NUTECA, conta com a participação de mais de 60 pesquisadores, lotados nacionalmente e internacionalmente, em sua grande maioria são doutores, professores universitários de diferentes instituições do ensino superior.

Todas as documentações relacionadas ao NTA – Núcleo de tecnologias Assistivas e Acessibilidade, bem como relacionadas ao NUTECA – Núcleo de tecnologias assistivas: linguagens de inclusão e técnicas assistenciais, encontram-se disponíveis nos apêndices que acompanham esse estudo investigativo em unidade específica.

6.5 Políticas públicas: formação docente continuada na universidade

Dentre todas as necessidades apontadas pelos sujeitos investigados nos processos de desenvolvimento desse estudo investigativo, a necessidade quanto aos processos de formação e compreensão relacionados para as questões da inclusão são os mais emergentes no objetivo de alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

Historicamente, a formação de professores anda em descompasso com as necessidades da atuação na Educação Básica. Vemos com a atual Política Nacional de Educação Especial de

2008, que os alunos público-alvo da Educação Especial, ou seja, os alunos com deficiência, alunos com transtorno globais de desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação, estão sendo inseridos na rede básica de ensino. Tal medida adotada pelo governo brasileiro coloca em evidêrncia a necessidade da formação continuada de professores.

Esta formação reflete a necessidade de uma reestruturação radical na sua estrutura curricular. A dificuldade de uma reestruturação curricular adequada nos cursos, se dá pelo fato de existir a autonomia universitária. Essa autonomia, em partes, indica que cada instituição de ensino superior pode estruturar seu currículo conforme a sua necessidade.

Os alunos surdos, usuários da Libras, têm o direito de ser ofertado a ele as mesmas condições de acesso e permanência na educação básica. Em 2002, é publicada a Lei nº 10.436/ 2002, que reconhece a Libras como língua e não como "linguagem" ou "código aplicável", enfatiza ainda a necessidade de formação universitária de professores para atuarem na escola inclusiva ou naquelas que demandem uma visão diferenciada, como é o caso das escolas bilíngues, como citado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica. Conforme artigo 4º da Lei 10.436/2002 há uma demanda posta para as universidades formadoras de educadores:

Art. 4o O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (L10.436, 2002)

Note-se neste artigo que há a necessidade um Parâmetro Curricular Nacional de Libras – PCN – LIBRAS para orientar as instituições em relação ao conteúdo mínimo que deveria conter a disciplina Libras. Em outras palavras, o estabelecimento de um conhecimento mínimo para que um professor pudesse ser considerado apto para ensinar crianças surdas na escola. Este PCN chegou a ser elaborado, discutido, mas não editado. Atualmente, o que se deveria ter é uma Diretriz Curricular Nacional para o ensino de Libras nas universidades e projetos específicos de formação de professores das áreas do ensino de ciências para atender o direito de estudantes surdos à educação bilíngue.

Essa lei traz consigo a compreensão que a população surda brasileira não é homogênea e que, portanto, não deve ser homogênea a forma de a escola incluir ou educar um aluno surdo. No artigo 3º da Lei 10.436/2002, chamada pelos surdos, de Lei da LIBRAS, se lê:

> "Art. 3o As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor". (L10.436, 2002)

Vê-se que neste artigo há, pelo menos, dois grupos de pessoas que não ouvem reconhecidos como distintos pelo Estado: o grupo daqueles surdos que tem a Libras como parte de sua identidade e como pertencente a uma comunidade cuja língua é um "sistema linguístico de natureza visual e motora"; e os surdos que demandam de serviços públicos para tratamento adequado, entendendo-se aqui: serviços de fonoaudiologia, de reabilitação oral, de implante coclear, de protetização, etc.

Em 2005, há a publicação do Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº10.436/2002, no qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Neste Decreto, a ambiguidade se cria, pois, ao definir como deve ser entendida a pessoa surda, associa tanto a condição linguística singular – em que se distingue por ter a Libras como língua natural – como a condição clínica que enfatiza a perda auditiva e a associa com uma condição de deficiência auditiva. Essa relação clínica com a língua não se sustenta do ponto vista linguístico, mas, no Decreto, ao se associar à deficiência cria a possibilidade de ser entendida como um sistema de comunicação, específica de um grupo de pessoas com deficiência, e decorrente de uma perda orgânica (a audição).

Em agosto de 2009, a Presidência da República publica o Decreto nº 6.949/2009, que legitima ipsis litteris o texto da Convenção. Ao realizar esse ato, o governo brasileiro reconhece a competência do Comitê da Organização das Nações Unidas (ONU) para receber e considerar comunicações por violação aos termos da Convenção.

Ressalta-se que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - Convention on the Rights of Persons with Disabilities- (CDPD, 2011) - é o primeiro tratado internacional de direitos humanos aprovado nos termos do art. 5º, §3º, da Constituição Federal de 1988, com a redação dada pela Emenda Constitucional n° 45/2004, segundo o qual:

> "[...] os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às Emendas Constitucionais". (CRFB, 2004)

Com isso, enfatiza-se que a Convenção de Nova York passa a ter valor de Emenda Constitucional, à luz da qual, portanto, todos os decretos e leis anteriores sobre os direitos das pessoas com deficiência devem ser interpretados.

Em seu artigo 1º, o Decreto nº 6.949/2009 anuncia:

> "[...] A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão integralmente como neles se contém". (D6.949, 2009)

A concepção de "língua" adotada pela Convenção de Nova York também vai na contramão dos pressupostos do fundador da linguística, em especial, quando discute a diferença entre "língua" e outros recursos semióticos, como o braile ou a datilologia, (Saussure, 1986). De fato, a língua não pode ser confundida com um código, nem as línguas de sinais podem ser reduzidas a uma expansão da gestualidade "natural" que compõe a oralidade.

> "[...] a língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo e contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna - se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não "adquirem" sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência". (Bakthin &Volochinov, 1992, p. 108)

No caso das pessoas surdas brasileiras, o despertar da consciência – da noção e sentido de "eu/mim" –, ocorre de modo similar às crianças ouvintes se a elas for franqueada, desde a infância, a língua de sinais, dado que a língua oral deve lhe ser ensinada, é fruto de treino, persistência e uma entrada no mundo simbólico dirigido por especialistas da audição e da voz.

Bakhtin e Volochinov (1992), já no final 1929-1930, insistia no fato de que não se transmite ou se ensina uma língua materna.

Por isso, o fato de a língua dos pais ouvintes das crianças surdas, em geral, não coincidir com a de seus filhos ouvintes cria uma situação inusitada, em termos linguísticos, de difícil compreensão em uma sociedade em que a criança simboliza a perpetuação narcísica dos pais (que pai/mãe não gostaria que a criança não parecesse com ele/ela, ao menos "um pouco"?), e visa também à "igualdade linguística". Para evitar uma polêmica desnecessária neste momento, será considerada a Libras como língua primeira e preferencial para o desenvolvimento da subjetividade das pessoas surdas.

Por esse motivo, é tão importante as escolas de educação bilíngue para as crianças surdas, pois constituem o lugar privilegiado para que a criança surda tenha um desenvolvimento linguístico (isto quer dizer também cognitivo e afetivo) similar ao das crianças ouvintes.

A estratégia governamental, de entender os termos da Convenção de Nova York na lógica do modelo inclusivista tradicional, acabou se espelhando na proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) para o próximo decênio (2011 a 2020).

A meta 4 do referido Plano não traz impasse ao Estado, mas solidifica a lógica da fixação dos surdos no campo controlado e sedentário da deficiência. No PNE a língua se reduz a um instrumento de acessibilidade, transparente ao significado e reduzida a um meio automático de comunicação entre grupos usuários de línguas distintas. Daí porque se lêem, no PNE, as medidas a serem destinadas para os surdos:

> "4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. 4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas". (L13.005, 2014)

A "educação bilíngue", tal como fixada pelo MEC, será garantida preferencialmente, como já frisou neste texto, nas escolas inclusivas, pelo Programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar à educação regular, ofertado, em contraturno, em salas de

recursos multifuncionais que, de acordo com a política municipal ou estadual de cada Estado parte da federação, poderão ou não ser específicas para surdos.

A FENEIS se manifesta contrária ao AEE por compreender que vai na contramão das conquistas obtidas, pelo movimento surdo, na promulgação da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e de sua regulamentação, o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005). Abaixo são recortadas duas considerações fortes, realizadas pela FENEIS em documento enviado contra aos AEEs. A citação será longa, porque, em primeiro lugar, concordamos com o que nela está e, em segundo, porque o documento-fonte não é de acesso fácil à maioria dos leitores que não estão acompanhando o atual debate no interior do movimento social surdo.

> "Em contraposição a essa última legislação citada [Decreto 5.626/2005], a Política de Educação Especial do MEC vem secundarizando a Libras, desconsiderando-a como língua natural dos surdos e como primeira língua de instrução, colocando crianças que ainda não adquiriram a língua de sinais em salas de aula cuja língua de instrução, convivência social e produção cultural é a língua portuguesa. Desse modo, relega a Libras a um aprendizado complementar ou suplementar, mas não principal, como a legislação ordena. Isso acontece por meio dos chamados Atendimentos Educacionais Especializados – AEEs, uma manobra política e jurídica que interpreta arbitrariamente uma expressão similar que aparece sem iniciais maiúsculas na Constituição. Nesses chamados AEEs, prevê-se que as crianças e os jovens surdos tenham, apenas no contraturno, durante algumas horas por semana, o aprendizado de sua língua natural. Sabe-se que, na maioria das escolas, o ensino de libras ainda não é contemplado. Pode um ser humano ter acesso à sua língua natural como experiência apenas complementar ou suplementar? Pode usufruir de sua língua natural apenas durante algumas horas semanais? Poderia um surdo adquirir a Libras fora de um ambiente linguístico natural? O AEE, da forma como está concebido, jamais será um ambiente linguístico natural. Mesmo quando normatiza o atendimento educacional especializado (sem maiúsculas!), o Decreto [5.626/2005] diz que os órgãos federais devem garantir, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras como primeira língua e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (cf. art. 14, §§ I e II). Logo, a escolarização de surdos deve ser garantida com a instrução em "língua de sinais" e de "língua de sinais", sua

> língua natural, numa proposta bilíngue que priorize o uso e aquisição da língua de sinais em ambiente linguístico natural, o qual pode ser criado em classe ou escola bilíngue de e para surdos. Nada disso acontece, conforme confessa a própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, em sua Nota Técnica nº 5, pois diz claramente que a Língua Portuguesa e a Libras (nessa ordem e sem especificar qual a modalidade do português) são as línguas de instrução para as pessoas surdas. Na verdade, a atual Política de Educação Especial do MEC busca reintroduzir abertamente o oralismo, rasgando as conquistas políticas e legais dos surdos". (D5.626, 2005)

Dado a importância acima mencionada da Libras para os surdos na educação e na sociedade, vemos que emergente que os cursos de formação de professores procurem, não só, incluir a Libras na grade curricular dos cursos, mas também problematizar a formação desses professores para o ensino dos conteúdos específicos em Libras.

Assim a respeito das outras deficiências, bem como, relacionados aos processos de desenvolvimento das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, especificidades são necessárias comforme descrição mencionada nesse documento.

Nas pesquisas em educação são praticamente inexistentes as investigações sobre o ensino dirigido aos alunos com deficiência. As poucas informações existentes dizem respeito a ensaios ou observações isoladas, mas ainda não com a significância de que o tema necessita, com uma base de dados estruturada.

Na literatura especializada, ainda é pequena a quantidade de trabalhos sobre esse tema. Entre esses, a maioria refere-se à instrumentação adaptada a cegos.

Indiscutivelmente, esse campo da formação continuada aos docentes do ensino superior em inclusão é um campo em que a pesquisa é incipiente, cujas questões merecem um tratamento sistemático aprofundado. Várias interrogações permanecem sem respostas e há um conjunto potencial de questionamentos sobre a aprendizagem escolar, o ensino.

Assim a inclusão, se faz necessária, pois está de acordo com a atual Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e o ensino superior brasileiro tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas instituições educacionais. Algumas instituições de ensino superior públicas e particulares já adotaram ações nessa direção, ao proporem mudanças na sua

organização pedagógica e metodológica de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar ou segregar os alunos.

Atualmente, a instituição do ensino superior apresenta-se cercada pelo formalismo da racionalidade, cindindo-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades ou "prisões" curriculares, múltiplas burocracias e assim por diante. Porém, assumir uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, poderia ser uma saída para que a escola pudesse espalhar sua ação formadora por todos os que dela participam.

Há nas últimas três décadas, presença de pesquisas que abordam a educação especial (seja em pesquisas relacionadas com a formação inicial ou formação continuada), enfatizada por Carvalho (2001), mostrando que essa temática começa a representar uma problemática nos cursos do ensino superior.

O professor que atuará junto a esses alunos, deverá ter condições de flexibilizar sua ação pedagógica. Deverá também definir e implementar estratégias de adaptação curricular, procedimento didático pedagógico e práticas alternativas, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, avaliando continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento das necessidades educacionais observadas nos alunos.

A viabilidade de uma efetiva inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula no ensino superior pode ser apresentada quando houver uma maior interação entre os alunos com deficiência e os que não possuem deficiência. Carvalho (2001), em seu estudo sobre viabilidades e dificuldades para a inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica conclui que há mais possibilidades de viabilidades do que dificuldades.

Diante de todo o elucidado, primordial aos docentes do ensino superior está em organizações formativas que os levem ao desenvolvimento de competências específicas para atuação junto aos alunos com deficiências. Neste sentido, denominadas como famílias de competências, são dez as áreas de operacionalização, ou seja, ofício de professor relacionadas por Perrenoud (2000), as quais consideramos válidas aos processos de desenvolvimento docente para promoção de organizações inclusivas no ensino superior.

A primeira competência está relacionada a organização e direção de situações reais de aprendizagem, nesta situação, é papel docente o desenvolvimento de didática adequada para a formação significativa dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino superior.

> "Todas as competências aqui evocadas têm um forte componente didático. Esta última mais do que as outras, lembra-nos que a didática tropeça incessantemente na questão do sentido e da subjetividade do professor e do aprendiz e, portanto, também nas relações intersubjetivas que se constituem acerca do saber, mas não se desenvolvem somente no registro cognitivo. Acredita-se que a capacidade de organizar e de animar situações-problema e outras situações fecundas de aprendizagem suponha competências bastante semelhantes àquelas exigidas por um procedimento de pesquisa de maior fôlego. Todavia, enquanto uma situação problema se organiza em torno de um obstáculo e desaparece quando ele é ultrapassado, um procedimento de pesquisa parece mais ambicioso, pois leva os alunos à construírem eles próprios a teoria". (Perrenoud, 2000, p.38)

Perrenoud acerca das questões relacionadas ao envolvimento dos alunos nas atividades de pesquisas e projetos de conhecimento dentro das atividades de organização e direcionamento das situações de ensino-aprendizagem elucida o importante papel docente para êxitos desses processos.

A segunda competência, está relacionada a administração das progressões apresentadas nos processos de ensino-aprendizagens, neste aspecto é de necessidade docente, que este esteja preparado para a compreensão das melhores formas de acompanhamentos, junto aos sujeitos que estejam em seu campo de relacionamento.

> "No papel, nada é mais simples do que saber constantemente onde se encontra cada aluno e regular seu percurso de acordo com isso. É o que fazem os controladores aéreos com os voos que lhes são confiados, ou os atendentes com os pacientes hospitalizados. O acompanhamento especializado é relativamente fácil, quando se dispõe à um ratio favorável entre, de um lado, o número de trajetórias a seguir, de informações a coletar e a interpretar, de microdecisões a tomar e, de outro, o número de profissionais destinados a tais tarefas. Esse ratio é mais favorável em uma torre de controle e em um hospital do que em uma escola, onde as trajetórias são menos fáceis de codificar e controlar, considerando-se, de um lado, a complexidade e a opacidade dos processos de aprendizagem e, de outro, a autonomia dos alunos e sua cooperação flutuante, ou as vezes sua resistência ativa a qualquer acompanhamento. Diante dessas dificuldades, teme-se que, na escola, o

> acompanhamento personalizado seja sempre imperfeito". (Perrenoud, 2000, p.38)

Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação é a terceira competência apresentada pelo autor e em nossa concepção uma das mais importantes nos processos de inclusão no ensino superior. Considerando as desigualdades como fundamentos basilares para processos de promoção de equidade e justiça.

> "Toda competência individual constrói-se, no sentido de que não se pode transmiti-la, de que só pode ser treinada, nascer da experiência e da reflexão sobre a experiência, mesmo quando existem modelos teóricos, instrumentos e saberes procedimentais. No domínio em questão, as competências a construir não são inteiramente identificadas, porque os dispositivos de diferenciação ainda são bastante sumários, frágeis e limitados. Construir competências individuais nesse domínio é, portanto, participar de um procedimento coletivo que mobilize os professores inovadores e os pesquisadores. No campo tecnológico, os grupos de estudos desenvolvem produtos sofisticados e, quando estão prontos, difundem-nos com um manual e, eventualmente, com uma formação para os usuários. O dispositivo de pedagogia diferenciada não tem a mesma natureza, serão sempre concebidos e construídos hic et nunc, a partir de tramas e de exemplos nos quais os professores podem inspirar-se, sem poder reproduzi-los integralmente. As competências requeridas dos professores ultrapassam, pois, o mero uso inteligente de um instrumento. Pode-se lamentar isso, porque exige deles um investimento considerável. Ou pode-se ficar satisfeito, pois é aí que se justifica e se define a profissionalização de seu ofício". (Perrenoud, 2000, p.38)

Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho é um dos principais desafios docentes. Neste sentido a quarta competência prevê que,

> "A responsabilidade pelo desejo e pela vontade pouco a pouco se inscreveu no ofício de professor, muitas vezes por não ter outra alternativa do que por vontade de despertar vocações. A voga do "projeto pessoal do aluno" não deve iludir: os professores sabem bem que muitos alunos quase não têm projeto e que é difícil propor-lhes um. A nostalgia de classes homogêneas e prontas para trabalhar não desapareceu. Porém, é preciso trabalhar com a realidade da

> escolarização em massa. Sem dúvida, subsiste um amplo leque de atitudes entre os professores: alguns não perdem um segundo sequer para desenvolver a motivação dos alunos e acham que "não são pagos para isso"; limitam-se a exigi-la e a lembrar as consequências catastróficas da indolência e da reprovação. Outros consagram uma parcela não negligenciável de tempo a encorajar, a reforçar uma certa curiosidade. A linguagem dos centros de interesse das atividades de libertação, de estímulo ou de motivação tornou-se banal. Ela pode dar a ilusão de que suscitar ou manter a vontade de aprender é uma preocupação atual partilhada por todos os professores. A realidade é menos cor-de-rosa. Pouquíssimos professores podem declarar sistematicamente: "Um grande número de meus alunos não vê nem o interesse, nem a utilidade dos saberes que desejo ensinar-lhes. Vou, então, consagrar uma grande parte do meu trabalho a desenvolver o desejo de saber e a decisão de aprender". É verdade que tal constatação é profundamente desencorajadora, quando se trabalha em uma instituição que mantem a ficção de alunos dispostos a aprender e que fixa os planos de estudos baseada nisso". (Perrenoud, 2000, p.68)

Considerando ainda as especificidades das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, tais conjecturas são ainda mais significativas, visto que ao docente emprestar sentidos aos alunos passa aqui a ser esfera primordial em meio aos procedimentos de desenvolvimento destes.

> "Do desejo de saber à decisão de aprender, o caminho é tortuoso. O inferno do fracasso escolar está cheio de boas intenções. Há quase tanta coerência em uma criança que decidiu aprender do que em um adulto que decidiu emagrecer ou deixar de fumar. Se a vontade de saber é uma condição necessária, e suficiente apenas nos seres muito racionais e dotados da vontade de fazer, contra ventos e tempestades, o que decidiram. Nos outros, as resistências do saber e o preço da aprendizagem não podem deixar incólume uma decisão de aprender que, ela própria, quando vacila, enfraquece o desejo de saber que a fundamentava. Não paramos de renunciar a muitas coisas que, por um momento, pareceram-nos desejáveis, pois no uso damo-nos conta de que o investimento é mais pesado do que pensávamos, ou de que entra em conflito com outros projetos ou outros desejos. Ensinar é, portanto, reforçar a decisão

> de aprender, em agir como se ela estivesse tomada de uma vez por todas. É não encerrar o aluno em uma concepção do ser sensato e responsável, que não convém nem mesmo à maior parte dos adultos. Ensinar é também estimular o desejo de saber. Só se pode desejar saber ler, calcular de cabeça, falar alemão ou compreender o ciclo da água, quando se conceberem esses conhecimentos e seus usos. Às vezes isso é difícil, porque a prática em jogo permanece opaca, vista do exterior". (Perrenoud, 2000, p.70-71)

Trabalhar em equipe é a quinta competência necessária aos processos formativos docentes, tanto em aspectos relacionados a si, junto aos seus companheiros de jornada, quanto relacionados aos alunos na promoção de processos interativos de socialização entre pares.

> "Trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional. Os dois aspectos estão mais ligados do que se pensa: desvaloriza-se facilmente o que não se domina. Algumas reticências acerca do trabalho de equipe mascaram o medo de não saber retirar-se, de ser "devorado" ou dominado pelo grupo ou por seus líderes. Uma adesão entusiasta ao princípio do trabalho em equipe, ao contrário, irá atenuar-se ao se descobrir que não se sabe agir de modo cooperativo, que isso toma muito tempo ou cria ressentimento ou estresse incapazes de serem superados ou verbalizados". (Perrenoud, 2000, p.68)

A sexta competência está relacionada quanto a participação da administração da escola, neste sentido, a ideia de que, todos são partícipes nos processos de desenvolvimentos institucionais precisam estarem clarificadas e estruturadas.

> "Tradicionalmente, a formação dos professores prepara-os para dominarem uma classe, espaço que lhes é atribuído e reconhecido pela instituição. Quando a delimitação dos espaços de formação torna-se assunto de profissionais, isso amplia a gama das competências pedagógicas e didáticas requeridas e exige, além disso, competências de negociação e de gestão em escala de uma equipe ou de uma escola inteira. Formar para essas competências é uma maneira de fazer com que evoluam resistências em que se devem, antes de tudo, a inquietações, tanto no registro da identidade quanto no domínio das situações profissionais. Essas inquietações são muito compreensíveis, e a construção de

> novas competências não bastará para superá-las, mas pode contribuir para isso". (Perrenoud, 2000, p.105)

A sétima competência está relacionada a participação familiar nos processos de inclusão, assim informar e envolver os pais, torna-se ferramenta primordial para processos inclusivos significativos.

> "Deste modo, a competência de um professor consiste em conseguir o mais depressa possível a adesão dos pais que lhe parecem a priori refratários à sua pedagogia... sem abandonar os outros! Procura, em um primeiro momento, não ser alvo de críticas permanentes. Espera não tornar a tarefa dos alunos difíceis demais. Não é favorável a suas aprendizagens que um aluno vivencie cada dia um conflito de lealdade". (Perrenoud, 2000, p.119)

Utilizar novas tecnologias no envolvimento em procedimentos propiciadores de ensino-aprendizagem é a oitava competência apresentada. Relacionando a questão às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, indica ser um excelente caminho, promissor de progressos e evoluções destes.

> "As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos. A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem". (Perrenoud, 2000, p.136-137)

A nona competência, corresponde ao enfrentamento dos deveres e dos dilemas éticos da profissão. Neste sentido é preciso que o docente esteja decidido a mudar posturas, encarar o novo e a reconstituição institucional por meio dos processos inovadores que venham a surgir.

> "Por outro lado, isso é realista? Em uma sociedade voltada para o individualismo, como não se sentir um pouco ridículo e, sobretudo, um pouco só, no momento de defender grandes princípios? Somente professores

> isolados em uma zona muito protegida, tendo decidido não refletir sobre todas essas questões, ou animados por uma fé ingênua, podem julgar que o caminho está todo traçado. Para os outros, há mais dilemas e incertezas do que respostas. Se nossas sociedades falam tanto de educação para cidadania é porque mais nada é evidente. A competência dos professores é tomar consciência lúcida dessa situação e assumir suas responsabilidades sem ultrapassar seu mandato. Pode-se desejar-lhes retidão, coragem, otimismo e mil outras qualidades. Sem esquecer que competências de análise, de descentralização, de comunicação, de negociação são também indispensáveis para navegar, dia após dia, nas contradições de nossos sistemas sociais". (Perrenoud, 2000, p.152)

Ainda neste sentido, administrar sua própria formação contínua, é listada como décima competência e talvez a mais importante para desenvolvimento integral do indivíduo. Aqui estão clarificadas as conceituações de não transferências de responsabilidades e assim, desenvolvimento pessoal e evolução formativa contínua.

> "Administrar a própria formação contínua é uma coisa, administrar o sistema de formação contínua é outra. Este último esteve durante muito tempo na dependência das administrações escolares ou de centros de formação independentes, principalmente as universidades. A profissionalização do ofício de professor recruta parceiros entre os poderes organizadores da escola, dos centros independentes de formação e das associações profissionais de professores. Para que tal parceria se desenvolva, importa que o debate tenha início nos locais de formação contínua, por meio de um diálogo entre profissionais, formadores e responsáveis por formação, antes de construir o objeto de negociações na "cúpula". Nesse último nível, podem ser negociados não prioridades, os conteúdos e os procedimentos deveriam depender de uma elaboração cooperativa, de uma discussão compartilhada sobre a formação. Hoje, ela ainda não está muito desenvolvida. Seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de formação contínua e interviessem individual ou coletivamente nos processos de decisão". (Perrenoud, 2000, p.166-167)

6.6 Políticas públicas: inclusão na universidade

Constrangidos e emocionados em meio aos dados analisados neste estudo, comprovamos por meio das informações fornecidas pelos nossos sujeitos entrevistados a necessidade do desenvolvimento de práticas constantes significativas e principalmente colaborativas para os processos de ensino-aprendizagem destes.

> "Pessoas como eu precisam entender que tudo é mais difícil. Então, não me importei de demorar oito anos para me formar. O importante é que consegui chegar onde queria. Meu sonho era ter um curso superior. Falando da instituição, muitos se incomodaram com a minha presença nesses anos, sei que não era querido, mas continuava lá. Minha única tristeza é que agora que a faculdade está ficando mais inclusiva eu estou saindo, mas vai ser bom para muitas pessoas não passarem o que eu passei. O NTA é uma bênção na vida dos deficientes, eu nem sei se teria me formado se não existisse o núcleo". (André – cego)

O depoimento do aluno André, evidencia a força das marcas e rótulos sociais, os quais engendram e aprisionam os indivíduos considerados diferentes em amarras, em seus próprios medos e os fazem acreditar que não sejam dignos ao desenvolvimento e principalmente que qualquer benefício em sua direção seja um favor. O fato desses alunos não se considerarem dignos e merecedores dos direitos preconizados em legislação como acompanhamos no estado da arte deste estudo, confirmam as teorias relacionadas aos procedimentos de exclusão e exclusão em meio a acessibilidade como já apontado nas conceituações de Bourdieu (1998).

> "Não gosto que saibam que tenho a deficiência. Claro que todo mundo vê, mas na maioria das vezes eu nem uso os benefícios que tenho por ser aluno de inclusão, para disfarçar mesmo e para não ser visto de forma diferente pelos outros alunos". (Bartolomeu – deficiente visual)

O sentimento de vergonha e diminuição perante os outros acompanham as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e mesmo aqueles com altas habilidades/superdotação. A fala de Bartolomeu, denuncia os monstros que o assombra e principalmente demonstra que as dificuldades se multiplicam quanto a decisão e opção pela não utilização dos direitos e adaptações concedidas. A vergonha e a dor aqui, ao que tudo indica tem mais peso que os enfrentamentos e dificuldades encontrados por conta das deficiências.

> "A inclusão para mim é muito boa aqui, tenho apoio, intérpretes em todas as atividades e quase sempre sou até motivo de festa na sala. Temos aula de LIBRAS, obrigatória por lei, e todos ficam perguntando para mim". (Filipe – surdo)

No caso do aluno surdo, pesquisas, estudos e até mesmo a fala de Filipe, indicam que os processos de inclusão sejam menos sofríveis, apesar das problemáticas envolvidas na inclusão do surdo, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, parece ter mais aceitação mundial, fazendo até mesmo certo sucesso nos ambientes e esferas sociais. Filipe demonstra dentre os outros processos de inclusão ser o seu mais tranquilo e cooperativo.

> "Eu prefiro que não saibam que sou deficiente, mas, não tem como esconder a mão. Então escondo o quanto consigo, é ruim ser defeituoso.". (Tomé – deficiente físico)

Tomé expõe sua revolta quanto a deficiência, para o aluno ser deficiente físico não é fácil, a deficiência aparente o faz se sentir inferior e comparar-se com os pares, exigindo dele um enfrentamento direcionado aos aspectos relacionados.

> "Sofri o acidente e minha vida se modificou. Sinto como se tivesse perdido muito mais do que posso imaginar. Não é fácil ser diferente, ser deficiente então é um desafio. Mas estou lutando e continuando. Tive todos os apoios necessários, da minha família, alguns poucos amigos e na instituição o NTA tem me ajudado muito. O acompanhamento faz toda a diferença, pois as lutas e dificuldades são diárias". (Judas – deficiente físico)

Judas acredita necessitar continuar, demonstra suas dores e enfrentamentos e tem consciência de sua condição diferenciada em meio aos demais pares no ensino superior e na sociedade. Sua gratidão relacionada às ações institucionais em sua direção, demonstram as possibilidades de procedimentos significativos geradores de possibilidades de desenvolvimento.

> "As minhas matérias não são fáceis não. Mas eu quero me formar. Sei que vou conseguir. Aqui na faculdade as vezes é triste ficar na sala de aula, os colegas não gostam muito de fazer grupos comigo, mas agora com a monitora tudo ficou melhor, pois eu faço as atividades com ela.". (Judas Tadeu – deficiente intelectual)

Judas Tadeu demonstra sua intenção automotivada mesmo reconhecendo as dificuldades que o cercam. Notamos na fala do aluno entrevistado, certo conformismo quanto a não aceitação dos pares para com ele, é nos possível assim identificar as raízes da exclusão na constituição humana a partir da fala do sujeito entrevistado.

> "O melhor dessa faculdade é a ajuda. Se tenho algum problema ou dificuldade vou até o NTA e tenho ajuda. Meus pais também sempre vão no NTA e quando os professores perguntam ou explicam alguma coisa que eu não sei, falo que faço acompanhamento no núcleo e tudo fica resolvido". (Mateus – deficiente intelectual)

A dependência e urgência por socorro é clarificada na fala de Mateus, resgatando suas memórias, declara estar seguro por conta do atendimento que recebe, contudo, evidenciado está a necessidade de apoio e incentivo descrita pelo sujeito entrevistado.

> "É tudo bom. Na faculdade tem aula. Na faculdade tem amigos". (Pedro – autista clássico)

Pedro parece aéreo nas entrevistas e sua fala apresenta distância social, sempre acompanhado de monitorias, ao que tudo indica o aluno não reconhece os processos em que está lotado e assim, transita bem em meio as atividades do ensino superior, sem demosntrar compreensão delas.

> "Eu me sinto diferente sim, eu sou diferente. Fico muito triste e tento não ser, sei que incomodo e que os professores não gostam de mim. Os colegas vivem me zoando e sofro muito com isso. Quando estou muito desesperado, corro para o NTA, sinto a professora como um anjo que me acalma e me ajuda a não desistir". (Simão – síndrome de Asperger)

Simão apresenta consciência quanto a sua condição e indica não se tranquilizar em meios aos processos no ensino superior. A fala do aluno evidencia as dores e traumas que carrega em meio as relações desenvolvidas com os pares. O entrevistado evidencia apoiar-se nos atendimentos que tem junto ao núcleo de assistência institucional.

> "Mais importante que o desenvolvimento próprio está em auxiliar para o desenvolvimento de outras pessoas. O NUTECA cumpre essa função e sinto-me honrado em participar. As pesquisas, os estudos desenvolvidos e as ações

> informativas junto a sociedade, indicam políticas públicas direcionadas e apoiadas institucionalmente". (Tiago – síndrome de Asperger)

Tiago, vive uma situação diferenciada, consciente de suas debilidades e dificuldades, utiliza as potencialidades que possui como mecanismos de enfrentamentos e promoção de políticas públicas para disseminação social a respeito da importância dos processos inclusivos.

> "As ações desenvolvidas oriúndas das necessidades apontadas neste estudo, mostram o quanto os estudos científicos acadêmicos ainda podem ser mais do que teóricos, podem ser práticos e efetivos, cumprindo a função social da pesquisa, que deve caminhar para políticas públicas assistenciais. Certamente este estudo foi muito significativo e acredito que todos nós que participamos enquanto sujeitos dele e dos processos de inclusão na universidade, levaremos conosco muitas esperanças de possibilidades que possam ser incentivadas por outros estudos que sejam necessários como este foi". (Tiago Alfeu – profissional NUTECA)

As ações relacionadas às políticas públicas direcionadas, são apresentadas pelo professor Tiago Alfeu em sua explanação. Para o professor, o estudo é significativo por conta da promoção e criação de núcleo assistencial propiciado por meio das necessidades encontradas e evidenciadas na investigação.

> "Quanto a mim, somente tenho que agradecer. Agradecer por ser parte desses importantes e significativos projetos. Agradecer pela oportunidade em conhecer esses alunos especiais e dotados de força de vontade. Agradecer aos profissionais envolvidos nestes processos de inclusão na universidade – e são muitos - - risos -. Agradecer a instituição universitária pelo apoio e implantação dos núcleos de assistência NTA e NUTECA. Agradecer principalmente pela oportunidade de ajudar pessoas e colaborar para com os processos educacionais. Mais do que uma investigação científica, estas proposituras originadas dos estudos desenvolvidos aqui são auxílios que marcaram a identidade de muitos de nossos alunos". (João – profissional NUTECA)

O exposto elucida, reitera e confirma a necessidade constante do atendimento e acompanhamento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino superior.

O discurso apresentado pelo professor João, clarifica as indagações norteadoras deste estudo científico acadêmico quanto aos percursos vivenciados e estratégias de enfrentamento desses sujeitos no ensino superior. Gratidão ao que tudo indica, nos parece ser o primeiro caminho para passos em direção ao desenvolvimento.

As muitas dificuldades, dores e traumas evidenciadas por meio das mémorias de inclusão na universidade, nos arremessam para profundas reflexões em meio ao desesperador processo excludente diante da acessibilidade inclusiva.

Contudo, porém, os processos de mudança, inovação e reconstrução institucional nos impulsionam e nos dão esperança de dias melhores e possibilidades efetivas e profícuas de desenvolvimento como apontado neste estudo.

Caminhamos neste sentido, para ações direcionadas em políticas públicas como as já desenvolvidas inicialmente em muitas de nossas práticas, almejando propiciar nossas perspectivas e possibilidades outras em relação aos processos de inclusão dentro e fora do ensino superior, expandindo estes à sociedade vigente, na qual estamos todos inseridos.

Não sou escravo de ninguém / Ninguém, senhor do meu domínio / Sei o que devo defender / E, por valor eu tenho / E temo o que agora se desfaz / Viajamos sete léguas / Por entre abismos e florestas / Por Deus nunca me vi tão só / É a própria fé o que destrói / Estes são dias desleais / Eu sou metal, raio, relâmpago e trovão / Eu sou metal, eu sou o ouro em seu brasão / Eu sou metal, me sabe o sopro do dragão / Reconheço meu pesar / Quando tudo é traição / O que venho encontrar / É a virtude em outras mãos / Minha terra é a terra que é minha / E sempre será / Minha terra tem a lua, tem estrelas / E sempre terá / Quase acreditei na sua promessa / E o que vejo é fome e destruição / Perdi a minha sela e a minha espada / Perdi o meu castelo e minha princesa / Quase acreditei, quase acreditei / E, por honra, se existir verdade / Existem os tolos e existe o ladrão / E há quem se alimente do que é roubo / Mas vou guardar o meu tesouro / Caso você esteja mentindo / Olha o sopro do dragão / É a verdade o que assombra / O descaso que condena / A estupidez, o que destrói / Eu vejo tudo que se foi / E o que não existe mais / Tenho os sentidos já dormentes / O corpo quer, a alma entende / Esta é a terra de ninguém / Sei que devo resistir / Eu quero a espada em minhas mãos / Eu sou metal, raio, relâmpago e trovão / Eu sou metal, eu sou o ouro em seu brasão / Eu sou metal, me sabe o sopro do dragão / Não me entrego sem lutar Tenho, ainda, coração / Não aprendi a me render / Que caia o inimigo então / Tudo passa, tudo passará / E nossa história não estará pelo avesso / Assim, sem final feliz / Teremos coisas bonitas prá contar / E até lá, vamos viver / Temos muito ainda por fazer / Não olhe pra trás / Apenas começamos / O mundo começa agora / Apenas começamos.

METAL CONTRA AS NÚVENS – LEGIÃO URBANA

CONCLUSÕES

POSSIBILIDADES OUTRAS: INOVAÇÃO E RECONSTRUÇÃO INSTITUCIONAL

A verdade realmente assombra, o descaso cruelmente condena, a estupidez humana destrói e invalida via de regra possibilidades outras, e, diante de todo exposto neste, percebemos as implicações, dores, traumas e insistentes entraves que compõem os caminhos destes, trajetorias marcadas por engendramentos encharcados das lutas daqueles que insistem e decidem imersos a procedimentos quase que autodestrutivos, enfrentar e continuar.

Quais os percursos vivenciados e as respectivas estratégias de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em meio aos processos de inclusão no ensino superior? O estudo demonstrou as muitas faces dos percursos vivenciados pelos sujeitos entrevistados e acompanhados neste estudo, refletir a respeito dos ricos depoimentos e principalmente dos difíceis e desafiadores percursos enfrentados por eles nos remete a uma nova perspectiva em relação a esses vencedores. As estratégias por eles desenvolvidas para suportarem os enfrentamentos e embates diários, embora diversificadas, possuem algo em comum, a persistência e resiliência (e por que não afirmar força de vontade e fé), daqueles que dotados de dificuldades e impossibilidades decidem continuar e buscar por caminhos rumo ao desenvolvimento.

Não há como negar que a compreensão e reflexão dos percursos vivenciados e as respectivas estratégias de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em meio aos processos de inclusão no ensino superior, entrevistadas por nós, descortinam novas visões e conceituações a respeito dos processos inclusivos, e mais que isso, dos processos das relações humanas em suas muitas perspectivas e realidades.

As necessidades para ensino-aprendizagem, bem como, estratégias dos enfrentamentos para suporte das situações vivenciadas em meio aos processos constitutivos das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, desvendadas por meio desse estudo investigativo científico acadêmico, demonstram a emergência e urgências em ações que possam propiciar condições para desenvolvimento real destes em procedimentos realmente inclusivos.

Os recursos e ações institucionais para adaptações curriculares de pequeno e grande portes, como preconiza a legislação, para as necessidades dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, segundo as especificidades que

apresentam, foram identificados institucionalmente por meio da criação do NTA – Núcleo de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade, bem como, do NUTECA – Núcleo de Tecnologias Assistivas: Linguagens de Inclusão e Técnicas Assistenciais, os quais representam papel fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos entrevistados e mais do que isso, tornam essa tese significativa em termos de proposituras devolvidas á sociedade por meio de ações pontuais, direcionadas aos sujeitos específicos entrevistados que deram origem ao problema de pesquisa investigado, analisado e descrito neste documento. Auxiliar as vidas destes e de tantos outros, bem como de suas famílias tornam os núcleos institucionais fundamentais para os processos de desenvolvimento e consequentemente de ensino-aprendizagem nas inclusões vivenciadas em meio ao ensino superior.

Outras questões ainda nos incomodam, e, realmente comprovamos no estudo desenvolvido o desfasamento, abismos e tensões entre as propostas oficiais de inclusão para o ensino superior e as práticas do acesso à permanência destes nos cursos de graduação. Também foram clarificados inúmeros problemas e enfrentamentos destes, desde atenção do professor, até práticas perversas de constrangimento e mecanismos de humilhação em relação a eles. As necessidades reais para procedimentos eficazes de processos de ensino-aprendizagem para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são imensuráveis e específicas segundo as singularidades que os sujeitos apresentam e o número de procedimentos implantados por meio do NTA – Núcleo de Tecnologias Assistivas e Acessibilidade demonstram a existência de apoio institucional direcionado para as necessidades segundo as especificidades que estes apresentam, na criação de adaptações curriculares de pequeno e grande portes como preconiza a legislação.

Neste ínterim, as perspectivas em relações à políticas públicas direcionadas, multiplicam-se e o desenvolvimento compreensivo em relação à constituição humana, histórica-cultural faz se necessário e principalmente emergente.

Não há como desconsiderar que, nascemos inseridos em uma determinada sociedade, a qual nos dita regras, nos ensinando a sobreviver de acordo com o que se acredita como correto. Passamos então, a viver e nos desenvolvermos de acordo com determinados padrões e paradigmas, constituídos e, portanto, determinados socialmente. Excluindo assim, todo aquele que se comporta diferente do considerado correto.

Tal exclusão se expande para além dos espaços físicos, cercando nossas relações sociais, reforçando paradigmas excludentes à toda classe marginalizada, constituída ao longo da história. Desta maneira muitos grupos de pessoas por serem diferenciados, são altamente marginalizados e conseqüentemente excluídos socialmente.

As pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pertencem a este grupo marginalizado que sofre com a exclusão social. Grupo marginalizado com o qual pretendemos demonstrar e enfatizar por meio deste estudo em questões que considerando o tabu da inclusão do deficiente, campo focado aqui, a grande necessidade em contribuições para com estudos realizados nesta área.

Foi nos possível a compreensão do papel e responsabilidade do professor e suas implicações e percepções de ensino-aprendizagem, envolventes na prática, além da aceitação e não aceitação do outro, o que envolve questões relacionadas à alteridade, colocada em cheque nos processos educacionais realizados em meio aos processos inclusivos.

Também nos foi possível a percepção relacionada ao tratamento da inclusão de pessoas (seres humanos) marginalizadas, vítimas de quaisquer atitudes excludentes e preconceituosas, que necessitam urgentemente serem revistas a fim da mudança de paradigmas, visão de mundo, de sujeito e de solidariedade, almejando se não a mudança total do sistema sua transformação.

Neste sentido, entende-se como urgente e necessário contribuir com processos de ensino-aprendizagem, vivenciados entre professores e alunos almejando esclarecer ou ao menos buscar novas respostas às dúvidas vivenciadas nesses processos e enlaces, complexos e necessários no processo. Aceitar **o** diferente é realmente algo que apresenta incomodar, cremos, pelo levantamento que este traz de muitas vertentes que aparecem á nós, como nossas próprias limitações.

Desta maneira, as pessoas diferentes passam a serem alvos de atenção sim, pois geram na sociedade uma série de questionamentos perpassando desde o desconhecimento em como agir com tais pessoas até o preconceito para com as mesmas.

Embora tenhamos as informações que o surgimento das instituições eram direcionados inicialmente à segregação de indivíduos pertencentes às classes minoritárias, pois representavam um incômodo à sociedade, acusados de perturbarem a ordem da mesma, não se pode contestar que elas foram os primeiros locais à incluí-los em algum lugar, que até então não tinham onde ficar, ou mesmo eram asilados. É claro que na atualidade devemos enxergar a

instituição com novas funções, mas acreditamos que é preciso que a enxerguemos como parceiras no processo de desenvolvimento das pessoas com deficiências e não como inimigas.

No caso das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, percebemos através deste estudo, a necessidade de descobrirmos quais são suas habilidades para que possamos explorá-las, isto é, trabalharmos com as funções psicológicas superiores como apontado por Vygotsky (2000), no desenvolvimento desses indivíduos.

E é justamente ao que tudo indica de acordo com os dados desta pesquisa, através das relações que poderemos descobrir como auxiliar esses indivíduos, acreditando que todas as pessoas desenvolvem-se com mais facilidade e mais "brilho" em algumas atividades que outras. Sendo que, todas as pessoas são capazes de apresentar possibilidades de ensino-aprendizagem, quando exploradas adequadamente no que são capazes de desenvolver.

É preciso que enxerguemos estes alunos à partir do que conseguem realizar e não à partir do que ainda não são capazes de fazer. Sendo que a própria cultura é um forte interventor no processo de desenvolvimento das pessoas, que em reciprocidade se consolida nela e a consolida como tal.

Sob a ótica dos dados fornecidos pelos sujeitos entrevistados, colaboradores desta pesquisa investigativa, oferecer, portanto, aos discentes pessoas, contextos sociais que propiciem seu desenvolvimento é um grande passo, para o desenvolvimento dos mesmos, que dependem assim como para todas as pessoas das condições de aprendizagens que lhe serão oferecidas em seu contexto diário.

Considerando que até mesmo a maneira de solucionar problemas corriqueiros são diferenciadas em cada ser humano, devido as singularidades que os mesmos apresentam, parece-nos apontar a certeza de que sempre há possibilidades de aprendizagem para qualquer pessoa, em qualquer situação, como garantido na lei.

Desta maneira, em nossas concepções acreditamos que se deve sempre proporcionar condições para que os indivíduos possam aprender, sejam elas quais forem, mesmo porque as estratégias viáveis ou inviáveis somente descobriremos com o próprio sujeito acertando algumas vezes, errando outras, mas tendo apenas uma certeza, à qual julgamos mais importante, que todos os sujeitos são capazes de aprender e se desenvolver sim, e através desta certeza continuarmos a buscar formas de atingir tais indivíduos, considerados ainda, infelizmente,

muitas vezes inatingíveis. Reconhecendo sim que realmente é difícil trabalhar com os processos de desenvolvimento e enlaces de ensino-aprendizagem com estes, percebendo porém que por outro lado não se trata de impossibilidades, a dificuldade encontrada nos desenvolvimentos destes, assim como em qualquer educando com dificuldades, não deve levar os educadores à desistência dos mesmos.

Pelo contrário, é necessário que os próprios educadores compreendam, independentes dos currículos ou propostas de trabalho para com os mesmos, as quais grande parte das vezes enfatizam o processo na aprendizagem concreta, que tais alunos, são capazes de aprender através da abstração também, buscando novas estratégias de ensino, que os levem a isso, propiciando aos mesmos processos de ensino-aprendizagem que lhes sejam significativos, os quais se tornam mais eficazes quando exploradas as funções superiores desses indivíduos.

Com a utilização das funções superiores e o fornecimento de condições sociais que viabilizem o desenvolvimento desses sujeitos, a partir do que são capazes de realizar, os mesmos deixam de serem considerados incapazes passando a serem considerados capazes. Através de tais processos torna-se possível, propiciar aos mesmos, a criação de condições para o desenvolvimento de estratégias que os levem a aprender a aprender, isto é mostrar a eles, caminhos para a própria aprendizagem, direcionando-os a sentirem-se capazes de desenvolverem-se. Assim, como enfatiza Omote (1996), a deficiência trata-se de um fenômeno socialmente construído.

Neste contexto, respeitar as limitações dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, direcionando-os à enxergar de alguma maneira suas capacidades de desenvolvimento e procedimentos de ensino-aprendizagem, são fatores primordiais e aliados neste processo educacional, que tanto almejamos.

Percebemos desta maneira, que na verdade ao incluir, espera-se que as pessoas neuróticas (consideradas normais), tolerem aqueles que culturalmente são considerados fora dos padrões de normalidade, e que estas aproximem-se cada vez mais daqueles. Sendo que não existindo aceitação do outro, inexiste aprendizagem com as diferenças. Deseja-se impor regras, limites à todos da mesma maneira, como iguais o que na verdade não são. Fortalece-se as relações de poder e consequentemente a exclusão.

Constatamos assim, que o problema é mais profundo, vai além de nomenclaturas. Trata-se de mudanças de atitudes, trata-se ainda da aceitação do outro e das diferenças, as quais

colocam em "cheque", nossas próprias limitações, o que nos faz supor, que a não aceitação do outro, nos remete a um lugar de conforto, que ao procurar aceitá-lo, compreendê-lo em suas peculiaridades, nos colocam em confronto em relação às nossas próprias singularidades, expondo nossas limitações, obrigando-nos a admitir que todos somos falhos.

Sendo que palavras tão parecidas, conforto e confronto no momento da escrita, se difundem em tão diferenciados significados. Remetendo-nos a repensar antes de tudo, nossas próprias atitudes em relação a esse processo tão discutido sobre inclusão e exclusão embora causador de grandes celeumas e ainda muito pouco compreendido.

Assim sendo, consideramos ao finalizarmos este que, estas questões constituem-se como uma grande quebra de paradigmas à ser compreendido, por nós que no caso exercemos o papel de montadores de tais questões, construidores das mesmas.

Logicamente que estamos certos de que muitos celeumas (isto é, controvérsias), ainda estão existentes diante dos enlaces vivenciados entre todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem em meio a inclusão, talvez estarão ocultos ainda por muito tempo, mesmo porque nos próprios processos vivenciados com as pessoas consideradas "normais", o que de acordo com a psicanálise denominadas "neuróticas", existem entraves ainda não compreendidas, o que não significa que sejam incompreensíveis e sim o que deve nos motivar a compreendê-las dia–a–dia, como enfatizado pelas profissionais e autores colaboradores deste trabalho de pesquisa.

Fontana (2001) incita-nos, explicar que o medo, incerteza, dúvidas de como agir, se fazem normais devido ao fato, de estar diante de uma situação nova, a qual exige de nós, experientes ou não, a utilização de novas estratégias para viabilização de práticas que levem à caminhos de ensino-aprendizagens, para aqueles dos quais justamente pouco se sabe, no caso os deficientes.

Como nos aponta Foucault (1988), uns dos possíveis caminhos para a efetivação dos processos inclusivos diante destas questões, podem estar na resistência aos excludentes. Supomos somente desta forma, possibilidades de enxergar no diferente, possibilidades para a aprendizagem de novas estratégias, não somente para a aprendizagem deste e sim para a de todos nós. Aprendizagens estas, que nos levem a perceber e conceber a vida de uma outra maneira, de forma diferenciada da qual estamos historicamente acostumados a enxergar.

Sabemos com toda a certeza, que os fatos apontados neste estudo investigativo, não se tratam exatamente dos caminhos certos à seguir para a efetivação de práticas inclusivas na instituição escolar em níveis fundamentais, nos ensinos regulares, superiores, escolas especializadas ou mesmo na sociedade vigente.

Contudo, temos extrema certeza, que são traços lançados, para a construção de novos caminhos. Apenas traços/laços, que esperamos sinceramente que possam nos ajudar a trilhar caminhos, almejando colaborar para com a efetivação deste, certificados ao menos de que o trabalho bem realizado em parceria junto a profissionais diferenciados via ações ligadas a políticas públicas tende a ser uma ótima opção para o desenvolvimento desses sujeitos em suas necessidades efetivas.

Devido às preciosas contribuições que descobrimos através deste, e voltamos a ressaltar, quando desenvolvido um trabalho bem organizado e estruturado, temos a esperançar futuros permeados de possibilidades de equidades e solidariedades, assim, o futuro não é uma fatalidade e processos de mudança podem sim ser possíveis para construção de novos cenários educacionais em procedimentos de reflexões e perspectivas geradoras de êxito nos procedimentos de ensino-aprendizagem.

Os processos educacionais ao longo da história, foram organizados e constituídos de maneira complexa e histórica. Muito temos acompanhado acerca de procedimentos no que concerne as questões de gramática escolar, processos curriculares e procedimentos de ensino-aprendizagem.

Cenários da educação, sempre diversos e organizados segundo padronizações específicas não estão soltos, mas sim, engendrados em um sistema macrossocial, repleto de microestruturas e tendências específicas.

Neste sentido, pensar acerca destas questões, não se trata de apenas organizar mentalmente processos vivenciados pela instituição escolar, mas sim, em considerar a construção e constituição institucional a partir de práticas e experiências sociais dos atores e pares que vivenciaram e colaboraram para tais processos.

Considerando estas questões, podemos afirmar que o futuro realmente não é uma fatalidade. De acordo com Benavente (2011), as escolhas que fazemos definem quem seremos, sendo que, construímos no presente nosso futuro, por meio das tendências e opções que fazemos durante o trajeto de vida. Ocorre que o percurso de construção e os processos de ensino-

aprendizagem, são sempre híbridos, permeados por processos de intensas tensões e complexidades.

A neutralidade neste sentido, é portanto, impossível dentro das relações, deste cenário é que falamos, deste cenário é construímos, deste cenário é que enxergamos até mesmo as considerações que descreveremos neste documento.

O olho de quem vê, delimita o objeto que é visto. Ver não significa enxergar, muito menos visualizar. As realidades são produzidas e constituídas segundo as descrições e percepções daqueles que as descrevem segundo suas concepções e histórias de constituição singulares.

A herança escolar é registrada dentre os cenários educacionais como status-quo, isto é, a permanência do sistema escolar, herdado historicamente, com significativas mudanças em sua gramática, porém sem grandes mudanças.

Neste aspecto, procura-se alterar e modificar práticas, porém a incógnita do sucesso e/ou insucesso permanece engendrada nos processos de complexidade dos sistemas de ensino-aprendizagem.

Mesmo com a perspectiva de mudanças significativas, a raiz herdada é aqui norte para a continuação dos processos e procedimentos já enraizados na matriz dessa gramática estruturada e consolidada historicamente. Consegue-se ou não, tais mudanças, mas prevalecem os modelos e organizações outrora vivenciadas.

O status-quo, mais do que garantir esses e outros procedimentos procura dar continuidade a escola inicial, a escola que sempre observamos, a escola em que estivemos presentes pessoalmente, ou na pessoa do outro, a escola que inúmeras vezes criticamos, ou mesmo que ignoramos, mas que sem dúvida reproduzimos.

Considerando nossa estrutura e as relações vivenciadas em nossos contextos e lugares sociais nos quais estamos e estivemos lotados, não podemos compreender a constituição de uma escola outra, sem entender as raízes da escola como está, que foi também a escola que percorremos e que esteve presente em nossas constituições pessoais e sociais.

Negar as mudanças e alterações nos campos da cultura e história, é fechar os olhos para a realidade emergente que reconstrói da mesma forma que é reconstruída.

Pensar acerca da complexidade das relações entre pares, é também, admitir, mesmo que sem querer, que o homem que constrói a ferramenta, é o mesmo que é influenciado por ela mais adiante.

Estamos constantemente e concomitantemente reinventando a roda, caminhando para processos de mudança, com a necessidade de desenvolver boas práticas, que nos levem a caminhos de evolução sem perdermos a essência herdada anteriormente.

É certo que, construímos o futuro a partir do presente, contudo mais certo ainda é que o passado trilha o presente e aponta passos para o futuro.

Neste aspecto, a reconstrução institucional trata-se de um cenário educacional que propõe uma reorganização da estrutura escolar, um refundar a escola que herdamos, por meio de boas práticas em função de um novo aluno e de um nosso tempo, em que temos uma sociedade outra.

Negar esta possibilidade é afastar a escola da realidade e conservá-la despreparada para receber e colaborar com os processos de ensino-aprendizagem destes novos emergentes sociais.

Aqui, inscrever a escola nas comunidades e torná-la autônoma e autêntica, para propiciar ensino-aprendizagem, é o principal objetivo. Neste cenário, partimos do que herdamos e orientamos mudanças qualitativas, rompendo tabus e apontando caminhos alternativos e visionários para a escola do futuro.

Há ainda, uma terceira alternativa, considerada dentre os cenários educacionais em direção a processos de desconstrução para práticas iniciais de construção do novo, a partir do nada.

Neste âmbito, aponta-se o cenário da reconstrução institucional, que pretende, diante das dificuldades da escola atual, dar fim na estrutura, desconsiderando a gramática escolar construída ao longo do processo de sua constituição, acabando totalmente com os princípios e caminhos outrora considerados adequados, excluindo totalmente a instituição (como se essa, nunca tivesse existido, e como se tudo fosse ali, dispensável e descartado) propondo novas redes de aprendizagens/novos cenários – tornando-a um bem de mercado assim como os outros submetida ao que o mercado propõe.

Nesta terceira proposta de cenário, considera-se a escola um modelo ultrapassado e que necessita de outras respostas: diapositivos formais e informais de aprendizagem, ou então damos todo o poder às leis do mercado.

Aqui o estado abandona o seu compromisso com a escola que se compra e se vende como qualquer outro bem. Que se torna mercadoria e movimentação de moeda de troca, que passa a ser definida por categorias e margens totalmente contrárias aos processos inicialmente pensados em direção a propostas e desenvolvimento dos processos que a anos levaram o ensino e a aprendizagem a tantos pares. Como se o passado não refletisse o presente, nem sequer, colaborasse para o futuro.

Relacionando os três cenários descritos e discutidos neste documento, não podemos deixar de tecer algumas perspectivas e proposituras para pensarmos na escola que tivemos, refletirmos acerca da escola que temos e desenvolver proposituras para a escola que queremos.

Nesta ótica, consideramos de extrema relevância e necessidade, a compreensão das relações humanas e sua constituição enquanto sociedade. Tais aspectos não podem ser abordados sem repensar o procedimento de desenvolvimento humano.

Quo vadis? A expressão que indica um retrocesso de fora para dentro, trilha caminhos de reflexão acerca daquilo que somos, do lugar em que estamos e de onde queremos chegar. Transpondo a conceituação para os cenários escolares, não podemos aceitar que a escola que queremos para o futuro seja a mesma que tivemos no passado, nem mesmo a que temos no presente. Isso seria desconsiderar os procedimentos de evolução humana, bem como, os processos de equidade entre os pares, a igualdade nunca foi nem mesmo nunca será apresentada como procedimento de inclusão de sistemas inclusivos em quaisquer que forem as perspectivas adotadas.

Ação, reflexão, relação, escolha e decisões claras e direcionadas, são perspectivas conceituais intrínsecas ao desenvolvimento humano. São estas que irão traçar caminhos para boas práticas.

Os cenários são antecipações do futuro para podermos intervir em função da nossa "visão", do que é DESEJÁVEL e do que é PROVÁVEL, a partir das vontades, das realidades, dos fatos e tendências...

Assim, o que importa aqui é identificar obstáculos a uma Escola, pilar do Estado Social, instituição histórica e socialmente produzida e desenhar caminhos para o seu futuro. Esses obstáculos são de vária natureza, desde as políticas públicas, a questões materiais e pedagógicas até às expectativas e representações de diversos parceiros, que designamos como "obstáculos silenciosos". (Benavente, 2011)

Não obstante a todas as possibilidades que sabemos existentes, após acompanharmos a luta real, de tantas pessoas, seres humanos que anteriormente a estapas vencidas socialmente, necessitaram vencer suas próprias etapas, seus próprios enfrentamentos, buscando fôlego em meio ao suspiro que muitas vezes não existia mais, para tão somente, alcançarem novas chances, diante dos estereótipos "estampas" e "selos" de incapacidade com os quais foram ao longo da vida sendo rotulados. Muitas vezes como "coisas" penalizados por sentimento de pena e tímidas vezes de compaixão.

Parece-nos válido afirmar que, ao nos depararmos com as dificuldades enfrentadas por estes, nossa constituição humana é abaladamente ressignificada, refeita, reestruturada, e, principalmente, que, a sobrevivência e desenvolvimento tão corriqueiros em meio a sociedade globalizada na "era digital", no sentido de tudo rápido, tudo novo, tudo pronto, retrocede aos primórdios do "status quo", voltando ao estado original, animalesco, no mais alto nível das funções elementares, como se o desenvolvimento das funções superiores nunca tivessem alcançado ou ao menos estado próximo à espécie humana.

Neste período, acompanhamos procedimentos desprezíveis que nos trazem a reflexão acerca do desenvolvimento humano. Comportamentos animais de alguns, que perante outros, utilizam-se cruelmente de suas armas de poder para extinguir as possibilidades ínfimas daqueles que infelizmente encontram-se via de regra à margem, excluídos, ainda rejeitados em tempos de inclusão, marginalizados socialmente por suas inabilidades físicas, sensoriais ou mesmo emocionais.

As relações de poderes que, para além dos campos financeiros, se escancaram nos campos da intelectualidade ou da "expertise" daqueles que favorecidos por habildades específicas destroem as classes consideradas minoritárias ainda que intelectualmente, nos campos mentais e emocionais.

Contudo, é fortemente intrínseco à nós continuarmos à frente do embate, como aqueles que, se expõem aos enfrentamentos e combates diários junto à estes que um dia foram considerados em suas desiguadades seres designados à sobrevivência à margem, sem o respeito ou possibilidades reais de desenvolvimento e muitas vezes em seu esgotamento geral, não tiveram opção outra, além de inúmeras desistências. A equidade tão desejada parece passar à porta, e surpreendentemente revelada, alcançada e desfrutadas por aqueles que em meio à resistência disponibilizarem-se ao desenvolvimento.

Desejamos e almejamos, respeito, desenvolvimento, possibilidades, proposituras reais de ensino-aprendizagem, que reafirmem os preceitos já defendidos por Vygotsky em sua obra fundamentos da defectologia, que a muito já reconhecia as possibilidades infinitas do desenvolvimento humano as quais impossíveis de serem mensuradas são apenas vislumbradas por todos nós.

Extirpando toda marca que escraviza os mais fracos diante das forças daquelem que detém o poder nas mais variadas esferas sociais, arrancando o domínio cego e podre dos que acreditam que a destruição de outros possam ser escadas para ascensão de poucos.

Os depoimentos descortinados nesta tese, representam mais que simples memórias da inclusão nos ambientes de escolarização no ensino-superior. Representam vidas, vivências, percursos, de seres humanos que em algum momento da trajetória, sofreram inúmeros preconceitos, humilhações e dificuldades intensas.

Pessoas que militaram pelo direito real das garantias preconizadas a todos os seres humanos por meio dos direitos e princípios fundamentais, preconizados em legislação, mas, que por força muitas vezes é que se passou perto alcançar.

A resiliência dos sujeitos entrevistados neste estudo científico acadêmico é mesmo constrangedora para muitos de nós, que por vezes não percebemos as facilidades que temos e consequentemente as dificuldades e enfrentamentos pelos quais nossos pares trilham passagem.

Não somos idiotas, nem mesmo imbecis, ignorantes, sabemos o que defendemos e por quais causas lutamos, sabemos ainda em quais estruturas sociais estamos lotados e, sem covardia, milindres ou desistências, nossa resistência aqui afirmada é reativada, reproduzida e fortalecida na modalidade de criação de novas proposituras, novas possibilidades e novas maneiras na promoção do desenvolvimento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, ou mesmo, quaisquer outras classes minoritárias em que estejam lotadas socialmente.

Junto à muitos de nós, que, militam nestas e em tantas outras nobres causas, sabemos e demonstramos aqui, que sociedade civil organizada, disposta e atuante, por meio de políticas públicas, podem ainda, ser a grande oportunidade, ou talvez, a única esperança de caminhos para as práticas transformadoras e processos de mudança em todas as esferas nas quais estamos socialmente inseridos.

Com a certeza, esperança, ação, sem rendição diante das desigualdades em busca da equidade, convencidos de que, realmente apenas começamos! Nós podemos tudo!

> Ontem um menino que brincava me falou / que hoje é semente do amanhã... / Para não ter medo que este tempo vai passar... / Não se desespere não, nem pare de sonhar / Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs... / Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar! / Fé na vida Fé no homem, fé no que virá! / nós podemos tudo, / Nós podemos mais / Vamos lá fazer o que será.
> SEMENTE DO AMANHÃ - GONZAGUINHA

É! / A gente quer valer o nosso amor / A gente quer valer nosso suor / A gente quer valer o nosso humor / A gente quer do bom e do melhor... / A gente quer carinho e atenção / A gente quer calor no coração / A gente quer suar, mas de prazer / A gente quer é ter muita saúde / A gente quer viver a liberdade / A gente quer viver felicidade... / É! / A gente não tem cara de panaca / A gente não tem jeito de babaca / A gente não está / Com a bunda exposta na janela / Prá passar a mão nela... / É! / A gente quer viver pleno direito / A gente quer viver todo respeito / A gente quer viver uma nação / A gente quer é ser um cidadão / A gente quer viver uma nação... / É! É! É! É! É! É! É!... / É! / A gente quer valer o nosso amor / A gente quer valer nosso suor / A gente quer valer o nosso humor / A gente quer do bom e do melhor... / A gente quer carinho e atenção / A gente quer calor no coração / A gente quer suar, mas de prazer / A gente quer é ter muita saúde / A gente quer viver a liberdade / A gente quer viver felicidade... / É! / A gente não tem cara de panaca / A gente não tem jeito de babaca / A gente não está / Com a bunda exposta na janela / Prá passar a mão nela... / É! / A gente quer viver pleno direito / A gente quer viver todo respeito / A gente quer viver uma nação / A gente quer é ser um cidadão / A gente quer viver uma nação / A gente quer é ser um cidadão / A gente quer viver uma nação / A gente quer é ser um cidadão / A gente quer viver uma nação...

É – GONZAGUINHA

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Adorno, T. W. (2003). Educação após Auschwitz. In Adorno, T. W. *Educação e Emancipação.* Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra.

Alcoba, S. A. C. (2008). *Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2Y09h1b

Almeida, W. R. A. (2017) *História Institucional e Cultura Escolar: a dinâmica do tempo-espaço escolar (1940-2010)*. Jundiaí: Paco Editorial.

Alves, D. O. (2015). *Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re) desenham cenários.* Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2YasX2B.

Amabile, A. E. D. N. Políticas públicas. (2012). In Castro, C. L. F. D., Gontijo, C. R. B. & Amabile, A. E. D. N. *Dicionário de políticas públicas*. Barbacena: UEMG.

Amaral, L. A. (1995). *Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules.* São Paulo: Robe Editorial.

Amaral, L. A. (1998). Incluir para quê? *Temas sobre Desenvolvimento, 7*(39), 52-55.

Amaral, L. A. (2004). *Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

American Psychiatry Association. (2002). *DSM-IV - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (4ª. ed). Porto Alegre: Artes Médicas.

Amy, M. D. (2001). *Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Anache, A. A. (2008). As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In Baptista, C. R., Caiado, K. R. M. & Jesus, D. M. de. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação.

Anache, A., Rovetto, S. & Oliveira, R. (2014). Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial.* 27(49) 299-312.

Ansay, N. N. (2016). *Políticas de acesso ao ensino superior para alunos com deficiência no Chile e no Brasil (1990-2015).* Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/32pXqbT.

Aranha, M. S. F. (2004) (Org.). *Educação Inclusiva: a escola.* Brasília: MEC/SEE, 3.

Aranha, M. S. F. (2004). Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In Omote, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. 37-60.

Araújo, A. & Neto, F. (2014). A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva,* 16(1), 67-82.

Araújo, L. A. D. (2006). *Direito constitucional: Princípio da isonomia e a constatação da discriminação positiva*. São Paulo: Saraiva.

Artiaga, L. (2016). *Berenice Piana, a mãe por trás da lei.* Recuperado em 09 de janeiro 2019, de:http://rotagoiana.blogspot.com/2016/06/berenice-piana-mae-por-tras-da lei.html?spref=fb.

Associação Mão Amiga. (2017). Recuperado em 10 de novembro, 2017, de: www.ama.org.br.

Bachrach, P. & Baratz, M. S. (1962). *Duas faces do Poder*. Curitiba: Version.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M.; Volochinov, V. N. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem.* 6. ed. São Paulo: Hucitec.

Baptista, C. R. (2002). Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In Bosa, C. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed.

Barcellos, M. (2012). *Processos Sociais, Construções Discursivas e Imagnes de Política Pública na Construção Política Social.* São Paulo: USP.

Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Baron, S., & Linden, M. (2008). The role of the "International Classification of Functioning, Disability and Health", in the description and classification of mental disorders. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 258, 81–85.

Bastos, A. V. B. & Andrade, J. E. (2002). Comprometimento com o trabalho: padrões em diferentes contextos organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, *42*(2), 1-11.

Batista, K. D. S. C. (2012). Direitos sociais. In Castro, C. L. F. D., Gontijo, C. R. B. & Amabile, A. E. D. N. *Dicionário de políticas públicas.* Barbacena: UEMG.

Benavente, A. & Salgado, L. (1991). Práticas culturais, modos de vida e escolarização. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra: Coimbra, 33, 243-252.

Benavente, A. (2010). A educação na luta contra a exclusão e pela democracia. *Revista Lusófona de Educação.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 16, 133-148.

Benavente, A. (2011). Educação, um campo de luta ideológica e política. *Observatório das políticas de educação e formação.* Recuperado em 02 de janeiro, 2019, de: http://www.op-edu.eu/artigo/educacao-um-campo-de-luta-ideologica-e-politica.

Benavente, A. (2018). O que investigar em educação? In Teodoro, A. (ed). *O outro lado do espelho: percursos de investigação* (CeiED 2013-2017). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Bergo, M. E. A. A. (1999). Uma visão da síndrome de Asperger sob o enfoque de Vygotsky**.** In Revista *Brasileira de Educação Especial*. Marília: ABPEE.

Berguez, G. (1991). O autismo infantil e Kanner: estudo histórico e consequências teóricas. In Mazet, P. & Lebovici, S. *Autismo e psicoses da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bersch, R. C. R. (2006). Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In *Ensaios Pedagógicos.* Brasília: MEC/SEESP. Recuperado em 14 de junho, 2019, de: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf.

Bersch, R. C. R. (2017) *Introdução à tecnologia assistiva.* Porto Alegre. Recuperado em 10 de julho, 2019, de: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf.

Bittar, E. C. B. (2005). *Curso de filosofia do direito* (4ª. ed.). São Paulo: Atlas.

Bobbio, N., Matteucci, N. & Pasquino, G. (1998). *Dicionário de política.* Tradução de Varriale, C. C. et al. (11ª ed.). Brasília: Universidade de Brasília.

Borgmann, M. E. (2016) *Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior.* Tese de Doutorado, Universidade Regional do

Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2Y0Hxcz.

Bosa, C. (2002). Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In Baptista, C. R. & Bosa, C. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed.

Bourdieu, P. & Champagne, P. (1998). Os excluídos do interior. In Nogueira, M. A. & Catani, A. (org). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

Bourdieu, P. & Saint-Martin, M. de. (1998). As categorias do juízo professoral. In Nogueira, M. A. & Catani, A. (org). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

Brancato, R. T. (2009). *Instituições de direito público e de direito privado* (13ª. ed.). São Paulo: Saraiva.

Bullock, C.S.; Anderson, J. E. & Brady, D. W. (1985). *Public Policy in the Eighties*. Brooks Cole: Publishing Company.

Cabral, L. S. A. (2013). *Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais.* Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2Y0damN.

Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191.

Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem,* 57, 611-614.

Canguilhem, G. (2002). *O normal e o patológico.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Carlomagno, M. C., & Rocha, L. C. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. (recp, Ed.) *Revista Eletrônica de Ciências Políticas, 7*(1), 173-188.

Carrico, J. S. A. (2019). *Tapete vermelho para elefante branco: o embate entre diferenças dos alunos da universidade.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2NVcPOt.

Carvalho, J. M. D. (2002). Operadores de Direito enfrentam instabilidade do sistema jurídico. *Consultor Jurídico.* Recuperado em 08 de janeiro, 2019, de: https://www.conjur.com.br/2002-set-15/leis_complementares_pais_visao _constitucional.

Carvalho, J. O. F. (2001). *Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação a distância no ensino superior.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2YasZrf.

Carvalho, S. (1996). *Thanise: um sorriso muito especial.* Piracicaba: Unimep.

Castells, M. (2015). *O poder da comunicação.* Tradução de Joscelyne, V. L. M. São Paulo: Paz e Terra.

Castro, S. F. (2011) *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.* Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2JIjdD7.

Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: 2001-2018. Recuperado em 04 de janeiro , 2019, de: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

Ceccon, C., Oliveira, M. D. de; Oliveira, R. D. De. (2003). *A vida na escola e a escola da vida* (37ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Chahini, T. H. C. (2010). *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da deficiência na educação superior.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil.

Comitê de Ajudas Técnicas. (2009). *Tecnologia Assistiva.* Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: CORDE.

Comitê de Ajudas Técnicas. (2017). *Ata da Reunião III, de abril de 2007*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Recuperado em 04 de agosto, 2019, de: http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata%20III%2019%20e%2020%20abril2007.doc

Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. (n.d.). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.* Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). (1988). Brasília: Senado.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Recuperado em 29 de julho, 2019, de: https://bit.ly/1bJYlGL.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (2011) Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Cook & Hussey. (1995). *Assistive Tecnologies: Principles and Pratice, Mosby* - Yearbook, USA-Missouri.

Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. (2006) *Acessibilidade.* Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. (n. d.). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência comentada.* Brasília: MEC.

Corrêa, A. Z.A.H. (2016). *Acessibilidade na instituição de ensino superior: percepção da comunidade acadêmica.* Tese de Doutorado, Centro Universitário Saúde ABC, Santo André, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2ksayw1.

Corrêa, P. M. (2014). *Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos.* Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em: https://bit.ly/2YSf8CX.

Cortelazzo, I. B. C. (2012). Formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologias. In Giroto, C. R. M.; Poker, R. B.; Omote, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura acadêmica.93-120.

Costa, A. C. G. Da (2001). *A Presença da Pedagogia: Métodos e Técnicas de Ação Sócio Educativa.* **(**2ª ed.). São Paulo: Global.

Costa, N. N. (2012). *Constituição Federal anotada e explicada* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Forense.

Coutinho, A. B. V. & Aversa, P. C. (2005). Sobre a Experimentação da Loucura no Campo Escolar. In Colli, F. & Kupfer, M. C. *Inclusão Escolar: Travessias.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Coutinho, C. P. (2016) - *Metodologia de investigação em Ciências Socais e Humanas: Teoria e Prática.* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Cruz, T. S. U. R. da (2016) *Autismo e inclusão: Experiências no Ensino Regular.* Jundiái: Paco Editorial.

Cunha, E. A. da, (Tradutor) (1997). *Declaração de Salamanca: e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais* (2. ed.). Brasília: Corde.

Dahl, R. (1958). *O dilema da igualdade na democracia*. Lisboa: Stanford Press.

Damião, C. R. T. (2000) *Educação Especial: Visão de Professores e Psicólogos.* Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

De Carlo, M. M. R. P. (1999). *Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial.* São Paulo: Plexus.

Declaração de Salamanca. (1994). Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Recuperado em 04 de junho, 2019, em: http://portal.mec.gov.br/ seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.

Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (n.d.) Recuperado em 04 de junho, 2019, em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.

Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. (2008). Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Senado Federal.

Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. (1999). Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília. Recuperado em 14 de janeiro, 2019, em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>.

Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001. (2001). Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Decreto nº: 3.298, de 20 de dezembro de 1999. (1999). Regulamenta a lei no: 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Recuperado em 09 de julho, 2019, de: https://bit.ly/1pomjsv.

Decreto no: 5.296, de 2 de dezembro de 2004. (2004). Regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 e dá outras providências. Recuperado em 30 de julho, 2019, de: https://bit.ly/2oFIy7k.

Decreto no: 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (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 em 30 de julho, 2019, de: https://bit.ly/2AAvpV9.

Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007. (2007). Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Recuperado em 12 de março, 2019, em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>.

Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009. (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. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Decreto n°. 6.571 de 17 de setembro de 2008. (2008). Brasília.

Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010. (2010). Altera o Anexo do Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil. Brasília, 2011.

Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. (2011). Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 nov. Recuperado em 04 de outubro, 2018 em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>.

Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. (2011). Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília. . Recuperado em 04 de agosto, 2019, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm.

Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Decreto-Lei nº 2848 de 07 de dezembro de 1940. (1940). *Código Penal Brasileiro*.

Di Nubila, H. B. V. & Buchalla, C. M. (2008). O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 11(2), 324-335. São Paulo: ABRASCO.

Dimoulis, D. (2012) *Dicionário brasileiro de direito constitucional.* São Paulo: Saraiva.

Dower, N. G. B. (2005). *Instituições de direito público e privado.* (13ª. ed.). São Paulo: Saraiva.

Eastin. (2005). Recuperado em 04 de agosto, 2019, de: http://www.eastin.info/home.aspx?ln=es&pg=partners.

Easton, D. (1965). *Uma análise de sistemas da vida política*. Nova York: John Wiley.

Eustat. (1999) Empowering Users Through Assistive Technology. Recuperado em 05 de agosto, 2019 de: http://www.siva.it/research/eustat/portugue.html

Evans, Peter B., Dietrich Rueschemeyer & Theda Skocpol, eds. (1985). Trazendo o estado de volta. Cambridge: Cambridge University Press. Hc e pb (GBP 9,95). 390 ppFederação Portuguesa de Autismo. (2018). *Carta dos direitos para Pessoas com Autismo.* Recuperada em 04 de abril, 2018, de: <https://www.fpda.pt/sites/default/files/carta_direitos_do_autismo.pdf>.

Fernandes, A. C. R. (2015) *Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento: experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade.* Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2Sc5dpg.

Ferreira, J. R. (1989). *A Construção escolar da deficiência mental.* Tese de Doutorado, UNESP, Campinas, São Paulo, Brasil.

Ferreira, J. R. (1993). *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência.* Piracicaba: Editora Unimep.

Ferreira, J. R. (2004). Políticas públicas e universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. *Inclusão: intenção e realidade*, 11-36.

Ferreira, J. R. (2006). Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In D. Rodrigues, *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 85-113). São Paulo, SP, Brasil: Summus Editorial.

First, M. (2009). *Harmonization of ICD – 11and DSM–V: Opportunities and challenges.* Inglaterra: The British Journal of Psychiatry, 195, 382–390.

Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso.

Fontana, R. A. C. (2001). *Sobre a aula: uma leitura pelo avesso.* Presença Pedagógica, v. 7, n. 39, p. 31-37.

Foucault, M. (1979). *Microfísica do Poder.* In Machado, R. (Org. Trad.). Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (1988). *Isto não é um cachimbo.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Foucault, M. (1995). *As palavras e as coisas.* São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso* (13. ed.). São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, M. (1998). *Microfísica do Poder* (13. ed.). Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (1999). *A verdade e as formas jurídicas.* (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Nau Editora.

Foucault, M. (2005a)**.** *Em defesa da sociedade.* Curso no Collège de France, 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2005b). *História da Loucura: Na idade clássica* (8. ed.). São Paulo: Perspectiva.

Foucault, M. (2005c). *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* (16. ed.). Rio De Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (2007)**.** *Vigiar e punir: nascimento da prisão.* Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes.

Franzoi, M. A. H., Santos, J. L. G., Backers, V. M. S. & Ramos, F. R. S. (2016). Intervenção musical como estratégia de cuidado de enfermagem a crianças com transtorno do espectro do autismo em um centro de atenção psicossocial. *Texto Contexto Enferm.* 25(1):e1020015. doi: 10.1590/0104-070720160001020015.

Freire, P. (1974) Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1983). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (30. ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2008). *Pedagogia do Oprimido* (40. ed.). Rio De Janeiro: Paz e Terra.

Galvão Filho, T. A. (2009). A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In Machado, G. J. C.; Sobral, M. N. (Org.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, 207-235.

Galvão Filho, T. A. (2009). Acessibilidade tecnológica. In Díaz, F. et al. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.* Salvador, EDUFA. 191 – 202.

Galvão Filho, T. A. (2012). Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In Giroto, C. R. M.; Poker, R. B.;

Omote, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura acadêmica. 65 - 92.

Galvão Filho, T. A. et al. (2009). Conceituação e estudo de normas. In *Brasil, Tecnologia Assistiva.* Brasília: CAT/SEDH/PR.13-39. Recuperado em 05 de outubro, 2019, de: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf.

Galvão Filho, T. A.; Miranda, T. G. (2012). Tecnologia Assistiva e salas de recurso: análise crítica de um modelo. In Miranda, T. G.; Galvão Filho, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.* Salvador, EDUFBA. 247 - 266.

Gambarato, V. T. S., Batista, A. P., Giandoni, L. S. (2012). Uso de Tecnologias assistivas na educação superior tecnológica. *Tékhne ε Lógos*, Botucatu, SP, 3(1).

Gamboa, S. A. S. (2003). Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos.* Itajaí: UNIVALI, 3(3) 393-405.

Garcia, R. M. C. (2008). Políticas inclusivas na educação: do geral ao local. In Baptista, C. R., Caiado, K. R. M. & Jesus, D. M. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação.

Giroto, C. R. M., Poker, R. B., Omote, S. (2012). Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In Giroto, C. R. M., Poker, R. B., Omote, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura acadêmica,* 11 - 24.

Glat, R. (1998). *Questões atuais em educação especial: A integração social dos portadores de deficiências: Uma Reflexão* (2. ed.). Rio de Janeiro: Sette Letras.

Glat, R., & Ferreira, J. R. (2003). *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil.* Recuperado em 24 de outubro, 2018, em: < http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf>.

Góes, E. P. (2015). *Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2Y08LjL.

Góes, M. C. R. (2002). Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In Oliveira, M. K. De, Souza, D. T. R. & Rego, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.

Góes, M. C. R. (2008). As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In Baptista, C. R., Caiado, K. R. M. & Jesus, D. M. *Educação especial: diálogo e pluralidade.* Porto Alegre: Mediação.

Grandin, T. & Scariano, M. M. (2002). *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista.* São Paulo: Cia das Letras.

Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e Formas de Uso.* Cascais: Princípia Editora.

Guerreiro, E. M. B. R. (2011). *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar.* Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2XWVM2j.

Guirado, M. (1996). Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In Aquino, J. G. *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus Editorial.

Habermas, J. (2000). *O discurso filosófico da Modernidade.* Trad. Repa, L. S. & Nascimento, R. São Paulo: Martins Fontes.

Habermas, J. (2009). *Pensamento pós-metafísico* **(**2ª Ed.). Rio de Janeiro: Tempo Universitário.

Hobbes, T. (2009). *Leviatã: Ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil.* São Paulo: Martin Claret.

Hummel, E. I. (2012). *Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil.

IBGE. (2005). *IBGE e CORDE abrem encontro internacional de estatísticas sobre pessoas com deficiência.* Rio de Janeiro.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015) *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.* Brasília: INEP.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019) *Censo da Educação Superior.* Brasília. INEP. Recuperado em 13 de agosto, 2019, de: https://bit.ly/2krRqOG.

ISO 9999:2002.(2002). *Norma Internacional; classificação.* Recuperado em 05 de julho, 2019, de http://www.inr.pt/content/1/59/ajudas-tecnicas/.

Januzzi, G. S. (2004). Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 25*(3), 9-26.

Kanner, L. (1997). Child psychiatry. In Guerra, Julian. *Manual de Psiquiatria Infantil* (2. ed.). São Paulo: Masson/Atheneu.

Kelsen, H. (1998). *Teoria geral do direito e do Estado.* Tradução de Borges, L. C. (3ª. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Kenski, V. M. (2004). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP.

Kim, Y. S. et al. (2011). Prevalence of Autism Spectrum Disorders in a Total Population Sample. *Am J Psychiatry*. EUA: PubMed, 168, n. 9, 904–912.

Klin, Ami. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28(Suppl. 1), s3-s11.

Kulage, K., Smaldone, A. & Cohn, E. (2014). How will DSM – 5 affect autism diagnosis? A systematic literature review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 44 (8), 1918–1932.

Kumada, K. M. O. (2017). *Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais.* Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

Laplane, A. L. F. (2004). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In Góes, M. C. R & Laplane, A. L. F. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva.* Campinas: Autores Associados.

Lauand, G. B. A. (2005). *Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer à inclusão escolar de alunos com deficiências físicas e múltiplas.* Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

Laurenti, R. (1994). Pesquisas na área de classificação de doenças. *Saúde e Sociedade*, 3(2), 112-126.

Leboyer, M. (2003). *Autismo infantil: fatos e modelos* (4. ed.). Campinas: Papirus.

Lei de diretrizes e bases da educação nacional. (2017). Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

Lei no: 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 29 de julho, 2019, de: https://bit.ly/2W4PzAm.

Lei no: 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências. Recuperado em 29 de julho, 2019, de: https://bit.ly/2UyovVc.

Lei no: 7.853, de 24 de outubro de 1989. (1989). Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Com Deficiência - Corde, e dá outras providências. Recuperado em 29 de julho, 2019, de: https://bit.ly/2xdfWqQ.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Planalto. Recuperado em 23 de janeiro, 2019, de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>.

Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993.(1993). Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasilia.

Lei no: 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 29 de julho, 2019, de: https://bit.ly/1OgopZ0.

Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. (2000). Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. (2000). Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Lei no: 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado de 29 de julho, 2019, de: https://bit.ly/2MNqhzL.

Lei no: 10.436, de 24 de abril de 2002. (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Recuperado em 30 de julho, 2019, de: https://bit.ly/1vPgt6S.

Lei no: 11.096, de 13 de janeiro de 2005. (2005). Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências. Recuperado em 02 de agosto, 2019, de: https://bit.ly/2VUwRrA.

Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (2012). Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Lei no: 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado em 02 de julho, 2019, de: https://bit.ly/2LnpEwx.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Lei no: 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado em 02 de agosto, 2019, de:https://bit.ly/2numMRn.

Leontiev, A. N. (1978). Actividade consciência e personalidade. In Martins, M. S. C. (Trad.). *The marxists internet archive*.

Leopoldino, C. B. (2015). *Inclusão de Autistas no Mercado de Trabalho: Uma Nova Questão de Pesquisa para os Brasileiros. Gestão E Sociedade,* 9(22), 853-868. https://doi.org/10.21171/ges.v9i22.2033

Lerner, D. & Lasswell H. D. (1951). *As Ciências Políticas: Desenvolvimentos recentes em âmbito e método*. Michigan: Stanford University Press.

Lewis, O. (1963). *The Children of Sanchez.*New York: Vintage Books.

Libâneo, J. C. (2004). *Adeus Professor, Adeus Professora?: Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente* (8. Ed.). São Paulo: Cortez.

Lima, T. R. & Mejia, D. P. M. (2012). *Benefícios da hidroterapia como recurso fisioterapêutico na população idosa dos 60 aos 100 anos com casos de osteoartrose de joelho*. Trabalho de Pós-graduação, Faculdade Ávila.

Lindblom, C. E. & Cohen, D. K. (1979). *Usable Knowsledge.* New Haven: Yale University Press.

Locattelli, P. B. & Santos, M. F. R. (2016). *Autismo: propostas de intervenção.* UNIFSJ: Itaperuna-RJ.

Lopes, B. J. S. (2016). *Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário.* Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2XIXuFc.

Lopes, F. A. S. M. (2018). *Mulheres com deficiência no ensino superior: tendências a partir de trajetórias no contexto da universidade pública.* Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2LhDbb6.

Lowi, T. (1964). *Four systems of policy, politics, and choice. Public Administration* Review, 32(4), 298-310.

Mantoan, M. T. E. (2005). *A tecnologia aplicada à educação na perspectiva inclusiva.* [Mimeo].

Manzini, E. J. (2005). Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In *Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas.* Brasília: SEESP/MEC, 82-86.

Mazzoni, A. A. (2003). *Deficiência X participação: um desafio para as universidades.* Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Mazzotta, M. J. S. (1996). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.* São Paulo: Cortez.

Mazzotta, M. J. S. (2001). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas* (3. ed.). São Paulo: Cortez.

McPartland, J. C., Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2012). Sensitivity and specificity of proposed DSM-5 diagnostic criteria for autism spectrum disorder. *Journal of the*

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 51(4), 368–383. doi:10.1016/j.jaac.2012.01.007

Medeiros, M.; Diniz, D. (2004). *A nova maneira de se entender a deficiência e o envelhecimento.* Brasília. Recuperado em 10 de julho, 2019, de: http://desafios2.ipea.gov.br/pub/td/2004/t d_1040.pdf.

MEIHY, J. C. S. B. (2005). *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola.

MEIHY, J. C. S. B. & HOLANDA, F. (2007). *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Editora Contexto.

Mendes, E. G. (2002). Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In Palhares, M. S. & Marins, S. C. F. *Escola inclusiva*. São Carlos: UFSCar.

Menegon, V. M. (2000). *Práticas discursivas e produção de sentidos*. Rio de Janeiro: Cortez.

Menezes, M. A. (2008). *Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.* Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

Menezes, S. A. B. (2015). *O direito à educação e à igualdade de oportunidades na universidade: percursos de estudantes com deficiências no ensino superior à distância no Brasil e na Espanha.* Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2lwtKcp.

Menezes, S. A. B. (2015). *O direito à educação e à igualdade de oportunidades na universidade: percursos de estudantes com deficiências no ensino superior à distância no Brasil e na Espanha.* Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2lwtKcp.

Mészarós, I. (2008). *A educação para além do capital.* Tradução de Tavares, I. (2ª. Ed.). São Paulo: Boitempo.

Minayo, M. C. de S. (Org.) (1994). *Pesquisa social: teoria método e criatividade* (17ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Minetto, M. F. (2012). *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.* [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes.

Ministério da Educação e Cultura. (2016). Coordenação Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior. *Documento Orientador das Comissões de Avaliação In Loco para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade*. Brasília: MEC.

Ministério da Educação e do Desporto. (n.d.) Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e Resolução CNE/CEB nº 02/2001**.** *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial.* MEC/SEESP.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. (n.d.) *Política nacional de educação especial.* Brasília: MEC/SEESP.

Ministério da Educação. (1996). *Circular nº: 277*. Solicita a execução adequada de uma política educacional dirigida às pessoas com necessidades especiais. Recuperado em 29 de agosto, 2019, de: https://bit.ly/2LcLwKO.

Ministério da Educação. (2008). Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP. Recuperado em 10 de agosto, 2019, de: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.

Ministério da Educação. (n.d.) *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.* Recuperado em 02 de julho, 2019, de: https://bit.ly/2DFa5xA.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2007). *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Direitos Humanos: Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado*. Brasília, DF: FAFE/USP.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2001.). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.* Brasília: MEC/SEESP.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP. Recuperado em 04 de outubro, 2018, em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF.

Ministério da Educação/SEE. (n.d.) *Coleção: A educação especial na perspectiva inclusiva* (Fascículo do 01 ao 10). Brasília: MEC/SEESP.

Ministério da Saúde. (2015) *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde.* Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática.

Ministério Público Federal. (2004). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino.* Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.

Miranda, W. T. S. (2014). *Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marilia, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/30AedHH.

Misès, R. (2012). *Classificatión Française des Troubles Menteaux de l'enfant et de l'adolescent.* (5ª édition). Paris: Presses de l'école des hautes études en santé publique.

Misès, R. et al. (2002). French Classification for Child and Adolescent Mental Disorders. *Psychopathology.* 35(2 -3)176–180.

Moraes, M. A. D. (2009). Educação após Auschwitz**.** *Cadernos da Pedagogia*. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, v. 1, n. 5, p. 285-286, janeiro/julho 2009. ISSN 1982-4440. Resenha.

Moreira, H. F., Michels, L. R. & Colossi, N. (2006). Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. *Escritos sobre Educação*, *5*(1), 19-25. Recuperado em 03 de agosto, 2019, de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167798432006000100004&script=sci_arttext

Morejon, K. (2009). *O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul.* Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2JEAjC7.

Moura, J. (2009). *Introdução à atuação em Psicologia Organizacional e do Trabalho*. Recuperado em 29 de julho, 2016, de: http://psicologado.com/atuacao/psicologia-organizacional/introducao-a-atuacao-em-psicologia-organizacional-e-do-trabalho.

Nalle, J. G. S. (2018). *Inclusão nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo: percepções de gestores e de egressos público alvo da educação especial.* Tese de

Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2XPmyW0.

Nidelcoff, M. T. (1994). Uma Escola Para o Povo (37 ed.). São Paulo: Brasiliense.

Noffke, S.; Somekh, B. (2015). Pesquisa de Ação. In Somekh, Bridget. e Lewin, Cathy. (Orgs.). *Teoria e Métodos de Pesquisa Social.* Petrópilis, RJ: Vozes.

Nucci, G. D. S. (2015). *Direito penal: parte geral. Esquemas & sistemas* (4ª. ed.). Rio de Janeiro: Forense.

Oliveira, A. (2006) *Território e mercado de trabalho: discursos & teorias.* São Paulo: Editora UNESP.

Oliveira, A. S. S. (2011). *Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES.* Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2Y2dEJ2.

Omote S. (1996). Perspectivas para conceituação de deficiências. *Rev Bras Educ Esp.* 2(4): 127-35.

Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. Recuperado em 29 de julho, 2019, de: https://bit.ly/2APIx5U.

Organização Mundial de Saúde (1992). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10ª Revision). Genebra: OMS.

Organização Mundial de Saúde (1993). *Classificação dos transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Organização Mundial de Saúde (2000). *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. CID – 10* (10. Rev.). São Paulo: Edusp.

Organizações das Nações Unidas. (2017). *Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948.* Nações Unidas Brasil. Recuperada em 18 de dezembro, 2017, de: < https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos >.

Organizações das Nações Unidas. (2018). *Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento - 1986.* Biblioteca virtual de direitos humanos. Recuperada em 22 de agosto, 2018, de: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-ao Desenvolvimento/declaracao-sobre-o-direito-ao-desenvolvimento.html>.

Padilha, A. M. L. (2001). *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.* Campinas: Autores Associados.

Passos, M. W. C. (2012). *A facilitação do acesso de alunos com deficiência visual ao ensino superior na área biomédica: pesquisa para o desenvolvimento e avaliação de materiais e métodos aplicáveis ao estudo de disciplinas morfológicas.* Tese de Doutorado, Fundação Oswaldo Cruz-FIOCRUZ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/30qusXM.

Pelosi, M. B. (2008). *Comunicação Alternativa no Contexto Escolar.* Curitiba: SEED/PDE.

Pereira, A. & Poupa, C. (2016). *Como Escrever uma Tese, monografia ou livro científico usando o Word* (6ª ed.). Lisboa, Portugal: Sílabo.

Pereira, C. E. C. (2016). *Inclusão no ensino superior: percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2XKlkvb.

Pereira, R. R. (2017). *Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA (Campus do Guamá).* Tese de Doutorado, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/30tr6Dp.

Perrenoud, Philippe (2000). *Dez novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artmed.

Pfeifer, E. A. (2013) *Formação Profissional para Surdos: Resgatando uma História.* Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Pieczkowski, T. M. Z. (2014). *Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: efeitos na docência universitária.* Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2xO86Dm.

Pimentel, A. G. L. & Fernandes, F. D. M. (2014). *A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo.* Audiol., Commun. Res. [online]. 19(2), 171-178.

Pimentel, S. C. (2012). Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In Miranda, T. G.; Galvão Filho, T. A. (Org.): *O professor e a educação inclusiva: Formação, Práticas E Lugares.* Salvador: EDUFBA, 139–155.

Piza, M. H. M. (2011). *O processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior do estado de São Paulo.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marilia, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2NRcMmx.

Pnnington, B. F. (1997). *Diagnósticos de Distúrbios de Aprendizagem: Um Referencial Neuropsicológico.* São Paulo: Pioneira.

Pocinho, M. (2012) - *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico.* Lisboa: Lidel.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva. (2008). Brasília. Recuperado em 05 de março, 2013, de: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Recuperado de 30 de julho, 2019, em: https://bit.ly/20BktZT.

Portaria MEC no: 2.678, de 24 de setembro de 2002. (2002). Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Recuperado em 29 de julho, 2019, de: https://bit.ly/2zscBnU.

Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. (1999). Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Recuperado em 29 de julho, 2019, de: https://bit.ly/2EyyPZN.

Portaria no: 1.793, de dezembro de 1994. (1994). Brasília: MEC. Recuperado em 29 de julho, 2019, de: https://bit.ly/30MQZ1u.

Portaria nº: 3.284, de 7 de novembro de 2003. (2003). Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Recuperado em 19 de agosto, 2019, de: https://bit.ly/33iGuVc.

Portaria normativa nº: 14, de 24 de abril de 2007. (2007). Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". Recuperado em 01 de agosto, 2019, de: https://bit.ly/2L8x8Va.

Prestes, I. C. P. (2014). *Tecnologia assistiva e comunicação alternativa.* Curitiba: IESDE BRASIL S/A.

Primo, J. & Mateus, D (2014). *Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento.* ULHT - Reitoria: Lisboa-PT.

Programa Incluir - Acessibilidade no Ensino Superior. (2013). Brasília: SECADI/SESu.

Public Law 108-365. 108th Congress, (2004). Tradução Rita Bersch. Recuperado em 05 de outubro, 2018, de: http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=108_cong_public_laws&docid=f:publ364.108.

Queiroz, M. I. de (1983). Relatos orais; do "indizível" ao "dizível". In *Cadernos do Ceru: Coleção Textos* (n° 04). São Paulo: Ceru/FSLCH/USP.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* (6ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Ramalho, M. N. (2012). *A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do programa de tutoria especial.* Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2XI9iY3.

Randall, J. (1995). *Coastal fishes of Oman. University of Hawaii Press*. Honolulu, Hawaii. p. 439.

Redondo, M. C. F. & Carvalho, J. M. (2001). *Deficiência Auditiva.* Brasília: MEC.

Renders, E. C. C. (2012). *Invisibilidade e emergência da Universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Cidade, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2NSl1Pt.

Resolução no 05, de 26 de novembro de 1987. (1987). Altera a redação do artigo 1o da resolução no: 2/81. Recuperado em 29 de julho, 2019, de: https://bit.ly/2zvMT1G.

Resolução no: 2, de 24 de fevereiro de 1981. (1981). Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos com deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas. Recuperado em 29 de julho, 2019, de: https://bit.ly/2zpUGhF.

Rocha, A. N. D. C. (2013). *Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil.

Rocha, M. H. D. (2018). *Direito à educação digna e ação civil pública.* São Paulo: Saraiva.

Rodrigues, A. S. (2007). *A informática como uma ferramenta de apoio a inclusão do deficiente visual.* Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2LhDXow.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues, *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). São Paulo: Summus Editorial.

Rodrigues, D. (2008). In D. R. (Org), *Os valores e as atividades corporais* (pp. 11-26). São Paulo: Summus Editorial.

Rodrigues, P. R.; Alves, L. R. G. (2013). *Tecnologia Assistiva – Uma revisão do tema.* Holos, ano 29, 6.

Rolim, C. L. A. (2008) *A criança portadora de câncer e sua relação com o aprender: experiências num programa recreativo-educacional em ambiente hospitalar.* Tese de Doutorado, UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, Brasil.

Rossetto, E. (2010). *Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados.* Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2LkaFpk.

Rousseau, J. J. (1999). *O contrato social: princípios de direito político.* Tradução de Machado, A. de P. (19ª. ed.). Rio de Janeiro: Ediouro.

Salgado, A. C. L. (2014). A Inserção de Autistas no Mercado de Trabalho Brasileiro. Alethes: *Per. Cien. Grad. Dir. UFJF* 4(6), 421-438.

Sánchez, P. A. (2005). *A Educação Inclusiva: um meio de contruir escolas para todos no século XXI*. Brasília: MEC/SEESP.

Santana, E. S. (2013). *Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na Unesp de Presidente Prudente.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2Ge4zCL.

Santiago, E. (2013). *Lei Complementar. InfoEscola*. Recuperado em 08 de janeiro, 2019, de: <https://www.infoescola.com/direito/lei-complementar/>

Santiago, E. (2019). *Tipos de Leis. InfoEscola*. Recuperado em 08 janeiro, 2019, de https://www.infoescola.com/direito/tipos-de-leis/.

Santos, B. S. (2014). *Direito dos oprimidos: sociologia crítica do direito.* São Paulo: Cortez.

Santos, I. M. S. (2014). *Aprendizagem, desenvolvimento e percepção, do adulto com o transtorno do espectro autista, mediante a sua inserção no contexto de trabalho.* Brasília: Universidade Católica de Brasília.

Santos, J. B. (2013). *Preconceito e inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade.* Tese de Doutorado, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2XICdex.

Sartoretto M. L., Bersch, R. (2018). *O que é tecnologia assistiva.* Assistiva tecnologia e educação. Recuperado em 05 de outubro, 2018, de http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html.

Saviani, D. (2009). *Escola e democracia* (41ª Ed.). Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil***.** Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. Marxismo e pedagogia. (2011) *Revista HISTEDBR On-Line*, 11(41e), 16-27. https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639892.

Saviani, D., Lombardi, J. C. & Sanfelice, J. L. (Orgs**.)** (2001). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados.

Saussure, F. (1986). *Cours de Linguistique Générale - Édition critique préparé par Tulio de Mauro.* Paris: Payot.

Schliemann, A. D., Carraher, D. W. & Carraher, T. N. (2003). *Na Vida Dez na Escola Zero* (13. ed.). São Paulo: Cortez.

Secchi, L. (org). *Políticas Públicas conceitos, esquemas de análise, casos práticos* (pp. 39-54). São Paulo: Cengage Learning.

Schmitter, P. C. (1984). *Reflexões sobre o conceito de política*. Campina Grande: UFCG.

Schopenhauer, A. (2009). *A arte de escrever.* Trad. Süssekind, P. Porto Alegre: L&PM.

Schwartzman, S. (1998). *O Ensino Superior no Brasil*. Brasília: INEP. Recuperado em 23 de maio, 2016 em www.mec.gov.br.

Secretaria de Educação Especial. (2002). *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados.* fascículo 1. Brasília: MEC: SEESP.

Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. (2011). *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência "Viver sem Limite".* Brasília.

Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *(n.d.). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.* (4ª ed.). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.

Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. (2005) *Catálogo Nacional de Ajudas Técnicas.* Recuperado em 04 de agosto 2019 de: http://www.ajudastecnicas.gov.pt/about.jsp.

Sen, A. (2010). *Desenvolvimento como liberdade.* Tradução de Motta, L. T. São Paulo: Companhia das Letras.

Sen, A. (2011). *A ideia de justiça***.** Tradução de Bottmann, D. São Paulo: Companhia das Letras.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico.* 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez.

Silva, A., & Fossá, M. (2015). análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica,* 16(1). doi:http://dx.doi.org/10.18391/qualitas.v16i1.2113

Silva, M. C. A. & Gasparin, J. L. (2006). A Segunda Revolução Industrial e suas Influências sobre a Educação Escolar Brasileira. In *HISTEDBR - VII Seminário Nacional de estudos e Pesquisas*. Campinas: UNICAMP -Faculdade de Educação.

Silveira, T. S. (2015). *Política de inclusão no ensino superior na modalidade EAD nas universidades privadas.* Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/32sSnaC.

Simon, H. A. (1947). *Administrative behavior: A Study of Decision-making Processes in Administrative Organization*, 1st ed., New York: The Macmillan Company.

Sjõblom, G. (1984). Problemi e soluzioni in política. In Secchi, L. (org). *Políticas Públicas conceitos, esquemas de análise, casos práticos* (pp. 39-54). São Paulo: Cengage Learning.

Skiliar, C. (2001). *Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação,*12(2-2). Campinas: Proposições.

Skiliar, C. (2006). A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In D. R. (Org), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 15-34). São Paulo, SP, Brasil: Summus Editorial.

Soares, A. C. S. (2011). *A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores.* Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2XMRsP4.

Sousa, E. F. D (2010). *Direito à educação: requisito para o desenvolvimento do País.* São Paulo: Saraiva.

Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. (2009) Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva.* Brasília: CORDE.

Teraoka, T. M. C. (2012). Emendas à Constituição. In Dimoulis, D. *Dicionário brasileiro de direito constitucional* (2ª. ed.). São Paulo: Saraiva.

Terra, R. B. M. R. B. (2015). *Políticas públicas de acesso ao ensino superior (lei das cotas) e a autonomia universitária uma (re) leitura constitucional.* Tese de Doutorado, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/30xi9sx.

Teodoro, A. (2001). *A Construção Pública da Educação: Estado, mudança social e políticas educacionais no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamentos.

Teodoro, A. (2018). *O outro lado do espelho: percursos de investigação* (CeiED 2013-2017). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Toloi, G. G. (2015). *Formação de professores de educação física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil.

Torga, M. (1948). In Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues, *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). São Paulo: Summus Editorial.

Torres, E. F. (2002). *As perspectivas de acesso ao Ensino Superior de Jovens e Adultos da Educação Especial.* Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Disponível em: https://bit.ly/2NW6KBg.

Tsai, L & Ghaziuddin, M. (2014). DSM – 5 ASD moves forward into the past. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.44(2), 321–330.

Urquiza, M. d., & Marques, D. B. (2016). Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. *Entretextos, 16*(1), 115-144.

Varella, M. D. (2012). *Direito internacional público* (4ª. ed.). São Paulo: Saraiva.

Vasconcelos, M. L. M. C. (2000). *A formação do professor do ensino superior* (2. ed.). São Paulo: Pioneira.

Vasques, C. K. (2008). *Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Análise da Produção Científico-acadêmica.* Trabalho Apresentado no GT-15 de Educação Especial.

Viana, R. (2013). *5 habilidades fundamentais para se trabalhar em equipe.* [apostila]. São Paulo: IBC.

Vilelas, J. (2009) – *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento.* Lisboa: Edições Sílabo.

Vosgerau, D. S., Pocrifka, D. H., & Simonian, M. (2016). Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação: possibilidades a partir do uso de software de anáise qualitativa de dados. *Investigação Qualitativa em Educação, 1*(5 CIAIQ), 189-198.

Vygotsky, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. In *Obras Escogidas*. Tomo II, Madri: Visor. (Original de 1934).

Vygotsky, L. S. (1995). *História del desrrollo de las funciones psíquicas superiores.* In Obras escogidas. Tomo III, Madri: Visor (original de 1931).

Vygotsky, L. S. (1997). *Fundamentos de defectologia.* In Obras escogidas. Tomo V, Madri: Visor.

Vygotsky, L. S. (2000). Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. *Educação & Sociedade. ano XXI* Campinas, 21(71).

Werneck, H. (1992). *Se Você Finge que ensina, eu finjo que aprendo* (22. ed.). Petrópolis - Rio De Janeiro: Vozes.

Wood T. Jr. (1992). Fordismo, Toyotismo e Volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo. *32*(4), 6-18.

Veja! / Não diga que a canção / Está perdida / Tenha fé em Deus / Tenha fé na vida / Tente outra vez! / Beba! (Beba!) / Pois a água viva / Ainda tá na fonte / (Tente outra vez!) / Você tem dois pés / Para cruzar a ponte / Nada acabou! / Não! Não! Não! / Oh! Oh! Oh! Oh! / Tente! / Levante sua mão sedenta / E recomece a andar / Não pense / Que a cabeça aguenta / Se você parar / Não! Não! Não! / Não! Não! Não / Há uma voz que canta / Uma voz que dança / Uma voz que gira / (Gira!) / Bailando no ar / Uh! Uh! Uh! / Queira! (Queira!) / Basta ser sincero / E desejar profundo / Você será capaz / De sacudir o mundo / Vai! / Tente outra vez! / Humrum! / Tente! (Tente!) / E não diga / Que a vitória está perdida / Se é de batalhas / Que se vive a vida / Han! / Tente outra vez!

TENTE OUTRA VEZ – RAUL SEIXAS