

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CAMILA MACHADO RODRIGUES

**REFERÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA
FÍSICA, DA INVISIBILIDADE À UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Janine Moreira

**CRICIÚMA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Rodrigues, Camila Machado

Referências sobre educação inclusiva: a pessoa com
deficiência física, da invisibilidade à universidade. / Camila
Machado Rodrigues. – 2019.
116 p. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Criciúma, 2019.

Orientação: Janine Moreira

1. Educação Inclusiva no Ensino Superior. 2. Pessoa com
Deficiência Física. 3. Ensino Superior. 4. Políticas Educacionais
Inclusivas. I. Título.

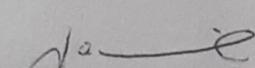
CAMILA MACHADO RODRIGUES

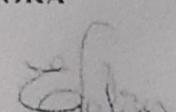
**“REFERÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PESSOA
COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, DA INVISIBILIDADE À
UNIVERSIDADE”**

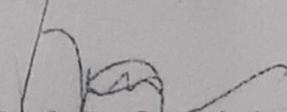
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 4 de outubro de 2019.

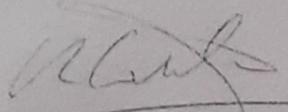
BANCA EXAMINADORA

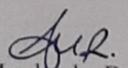

Prof. Dra. Janine Moreira
(Orientadora - UNESC)


Prof. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris
(Membro - UNISINOS)


Prof. Dr. Ricardo Luiz de
Bittencourt (Membro - UNESC)

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira
(Suplente - UNESC)


Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC


Camila Machado Rodrigues
Mestranda

À Letícia, meu pedacinho, minha vida;
A Eduardo, meu alicerce, meu amor;
A João, meu pai, meu anjo.

AGRADECIMENTOS

Todas estas linhas hoje estão escritas graças ao apoio e carinho das pessoas que, de diversas formas, estiveram comigo nesta jornada;

Agradeço minha filha Letícia, que desde sua chegada se tornou minha vida. Por me encher de orgulho e preencher meus dias de amor;

Agradeço ao meu companheiro Eduardo, pelo amor, bom humor e paciência. Por acreditar em mim até mesmo quando eu mais não acreditava, e me mostrar a cada dia como ser uma pessoa melhor;

Aos meus pais João e Cleir.

Agradeço minha mãe Cleir que, a cada tarefa de casa, sentava-se ao meu lado e, com carinho e amor, me mostrou com valor e simplicidade a importância da educação.

Agradeço ao meu pai João, que deixou o plano físico no decorrer desta caminhada, mas a cada palavra escrita eu sinto o apoio de suas mãos nas minhas. Sinto a sua presença ao meu lado a cada dia, me dando força e sabedoria.

Aos mestres, em especial minha orientadora Janine Moreira, pelo carinho, e por me dar a palavra certa quando necessitava. Por confiar e compreender a direção que eu pretendia para este estudo.

Enfim, aos amigos. Àqueles que posso chamar de minha família. Que não é determinada somente pelos laços de sangue, mas que tenho a honra de tê-los como apoio necessário para segurar as pontas sem hesitar todas as milhares de vezes que eu precisei.

Muito obrigada pelo carinho diário, sem vocês eu não conseguiria.

“Falsamente realistas seremos se acreditarmos que o ativismo, que não é ação verdadeira, é o caminho para a revolução. Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade”.

Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido

RESUMO

A educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, é direito fundamental da pessoa humana e, para que ela se torne isonômica, deve evitar a exclusão de minorias, dentre as quais, os educandos com deficiência. O presente estudo objetivou compreender a maneira que os discentes com deficiência física vivenciam a educação inclusiva na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); para tanto, objetivou especificamente: analisar a maneira como eles se percebem enquanto universitários; identificar seus conhecimentos sobre as políticas inclusivas da UNESC e verificar o entendimento destes discentes sobre educação inclusiva. A compreensão teórica se deu, fundamentalmente, a partir da premissa do “ser mais” do educador brasileiro Paulo Freire. Sobre educação inclusiva, o estudo se baseou fundamentalmente em Maria Teresa Eglér Mantoan. Metodologicamente, a pesquisa é caracterizada como qualitativa e empírica. Toma-se como instrumento da empiria a entrevista do tipo semiestruturada, realizada com 04 (quatro) acadêmicos com deficiência física da UNESC. Também se estudou as políticas de inclusão a nível nacional e institucional. A preocupação do presente estudo, ao dar voz aos acadêmicos com deficiência física para se referirem à educação inclusiva, como também ao analisar as políticas públicas de educação inclusiva, foi problematizar o entendimento deste acadêmico sobre a educação inclusiva como peça fundamental para seu acesso e permanência no ensino superior. Os dados mostram que, em sua maioria, os acadêmicos com deficiência física participantes desconhecem as políticas de educação inclusiva institucionais, e entendem que a educação inclusiva vem das relações, vem do respeito mútuo. Para eles, todo o movimento da educação que valoriza a diversidade e as diferenças faz parte da educação inclusiva. Seus posicionamentos, reforçam que educação inclusiva se faz no cotidiano, no relacionar-se com o outro, os que constroem diariamente a educação inclusiva. O posicionamento, a ação política, o ser mais, que para Freire (2010) é um movimento perene de transcendência, implica em que o ser humano perceba-se enquanto inacabado e busque atuar na mudança do mundo. Perceba que transformar o mundo é transformar a si mesmo, e que o contrário também é verdadeiro. É se reconhecer atuante no mundo.

Palavras Chave: Educação Inclusiva; Pessoa com Deficiência Física; Ensino Superior; Políticas Educacionais Inclusivas.

ABSTRACT

Inclusive education, at all levels of education, is the fundamental right of the human person and, in order for it to become isonomic, it must avoid the exclusion of minorities, including students with disabilities. The present study aimed to understand the way that students with physical disabilities experience inclusive education at the University of the Far South of Santa Catarina (UNESC); To this end, it specifically aimed to: analyze the way they perceive themselves as university students; identify their knowledge of UNESC inclusive policies and verify their understanding of inclusive education. The theoretical understanding was fundamentally based on the premise of “being more” of the Brazilian educator Paulo Freire. On inclusive education, the study was based primarily on Maria Teresa Eglér Mantoan. Methodologically, the research is characterized as qualitative and empirical. The empirical instrument is a semi-structured interview conducted with 04 (four) students with physical disabilities from UNESC. Inclusion policies at the national and institutional levels were also studied. The concern of this study, by giving a voice to academics with physical disabilities to refer to inclusive education, as well as analyzing public policies for inclusive education, was to problematize the understanding of this academic about inclusive education as a fundamental piece for their access and permanence. in higher education. The data show that, for the most part, participating academics with disabilities are unaware of institutional inclusive education policies, and understand that inclusive education comes from relationships, from mutual respect. For them, the whole education movement that values diversity and differences is part of inclusive education. Their positions reinforce that inclusive education is done in daily life, in relating to each other, those who build inclusive education daily. Positioning, political action, being more, which for Freire (2010) is a perennial movement of transcendence, implies that the human being perceives himself as unfinished and seeks to act in changing the world. Realize that transforming the world is transforming yourself, and the opposite is also true. It is recognizing oneself as active in the world.

Keywords: Inclusive Education; Person with physical disability; Higher education; Inclusive Educational Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matrículas de acadêmicos com deficiência física em instituições de ensino superior.....	66
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT: Associação Brasileira de Normas e Técnicas
- ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CER II: Centro Especializado em Reabilitação
- CID: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
- CPAE: Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudante
- GM: Gabinete Ministerial
- IES: Instituição de Ensino Superior
- INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC: Ministério da Educação
- NBR: Norma Técnica Brasileira
- NBR9050: Norma Técnica Brasileira - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos
- NEAB: Núcleo de Estudos Afro-brasileiro
- NNE: Núcleo Necessidades Especiais (auditivas, visuais, físicas e mentais Problemas de Aprendizagens - sócio culturais, cognitivas)
- NNEC: Núcleo Necessidades Econômicas
- ONU: Organização das Nações Unidas
- PNEE: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPC: Projeto Pedagógico do Curso
- SAMA: Setor de Apoio Multifuncional de Aprendizagem
- SciELO: Scientific Electronic Library Online
- UFPE: Universidade Federal de Pernambuco
- UNESC: Universidade do Extremo Sul Catarinense
- UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNINOVE: Universidade Nove de Julho
- TECLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Contextualização do objeto de pesquisa	12
1.2 Metodologia.....	22
1.3 Revisão Bibliográfica.....	28
2 A EDUCAÇÃO PROPOSTA POR FREIRE: O SER MAIS E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	34
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	46
3.1 Breve percurso da educação inclusiva no Brasil.....	46
3.2 A educação inclusiva e o educando com deficiência física.....	52
4 AS CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERAÇÃO, INSERÇÃO E INCLUSÃO.....	57
4.1 As políticas educacionais inclusivas e a pessoa com deficiência.....	57
4.2 As políticas educacionais inclusivas da UNESCO.....	67
5 DANDO VOZ AOS SUJEITOS.....	74
5.1 Analisando a maneira que os acadêmicos com deficiência física se percebem enquanto universitários.....	78
5.2 Identificando o conhecimento dos discentes com deficiência física sobre as políticas inclusivas da UNESCO.....	82
5.3 Verificando o entendimento que os acadêmicos possuem sobre educação inclusiva.....	85
6 CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	108
ANEXOS.....	110

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, bem como no ensino superior, é direito fundamental do ser humano e, para que ela se torne efetiva, deve-se evitar a exclusão de minorias, dentre as quais os educandos com possíveis deficiências.

A diversidade e as diferenças devem estar visíveis, e contribuir para a criação de condições de se fazerem ouvidos os discursos que explicitem as percepções e representações do educando com deficiência dentro do contexto da educação inclusiva e do ensino superior. Considerando a sociedade como um movimento constante, “uma sociedade inclusiva é possível e está a caminho” (MANTOAN, 2017, p. 37).

Contextualizar a educação inclusiva pelo prisma de Paulo Freire é relembrar a educação como um sonho possível.

A expressão sonho possível reforça a natureza utópica do conceito que, tal como a utopia e a esperança, se fundamentam na dialética da denúncia e do anúncio. O sonho possível Freiriano diz respeito à atitude crítica e orientada pela convicção de que as situações-limites podem ser modificadas, bem como de que esta mudança se constrói constante e coletivamente (FREITAS, 2010, p. 380).

Pensar na diversidade humana e nas diferenças como ferramentas possibilitadoras de novas habilidades e não como limitadores de algumas condições, é um sonho possível.

Estas primeiras linhas trazem os porquês da estruturação deste estudo, que intitula-se “Auto referências sobre educação inclusiva: a pessoa com deficiência física, da invisibilidade à universidade”, iniciando com a contextualização do objeto de pesquisa, perpassando pelos objetivos, bem como a metodologia que foi desenvolvida e evidenciando finalmente o estado da arte deste objeto de estudo.

1.1 Contextualização do objeto de pesquisa

Uma das coisas mais bonitas da vida humana é que somos diferentes. Imagine, neste momento que você lê estas linhas, muitas pessoas próximas a você

também leem, podem ser até as mesmas palavras, porém, estas outras pessoas podem estar lendo as mesmas linhas de outras formas, com visões, pensamentos, e mesmo, de maneiras diferentes.

Elas podem estar lendo sentadas em cadeiras mais baixas ou mais altas, podem estar lendo em pé na tela do celular, podem estar lendo com as mãos, em *braille*. Tudo isso porque somos diferentes uns dos outros. Esta diferença, que é a beleza da vida humana, a todo instante é posta à prova por um mundo de normalidade que parece querer encaixar todas as pessoas na mesma forma, uma forma convencionada como o padrão do que deveria ser o correto para a sociedade.

Não pensamos que se fôssemos todos iguais, se não tivéssemos nenhuma diferença dos outros, os outros que amamos, os outros com quem dividimos as atividades de lazer, com quem dividimos nosso ambiente de trabalho ou com quem partilhamos e construímos conhecimentos, a maioria das linhas que você está lendo não seriam escritas.

Não existiria o sentimento que me faz escrever e me faz criticar este conceito de normalidade, que me faz questionar os modelos de educação direcionados à pessoa com deficiência. Esta pessoa que está posicionada, para mim, como todos os seres humanos, dentro da beleza do diferente, mas que para a nossa sociedade estaria, quando falamos de educação, “incluída” se tudo ocorresse da forma normalizada. Se não houvesse estas diferenças meu texto terminaria por aqui.

Contudo, somos diferentes, e a beleza dessas diferenças humanas, caracterizam que todas as atividades da sociedade - e especialmente neste texto em que volto meus olhares ao contexto educativo – bem como as atividades educativas devem ser preparadas e realizadas por todos. Isto é um pouco do que chamamos de educação inclusiva.

A educação inclusiva faz-se fundamental, pois possibilita meios de acesso e permanência na educação básica até os níveis do ensino superior, assim como o desenvolvimento pleno das capacidades de educandos com deficiência. Neste estudo, irei abordar especificamente o educando com deficiência física.

Muitas vezes, somos expostos a um mundo de normalidade que categoriza as pessoas e as coloca em caixas. Esta categorização das pessoas em direção à normalidade nos é apresentada por diversos veículos e formas. Uma delas é a mídia, outra a família, também o espaço que ocupamos na sociedade, dentre

outras maneiras que nos constroem e que padronizam um modelo de normalidade. Baseados nesse modelo, acabamos por desconsiderar tudo que é diferente daquilo que, aos nossos olhos, é normal, e ainda subestimamos que, em alguma fase da vida, podemos nós mesmos extravasar os nossos limites desta normalidade.

Até pouco tempo, em minha trajetória acadêmica, nunca considerei estudar, trabalhar ou viver dentro do universo da educação inclusiva, até o dia em que percebi que conhecer e considerar aquilo que me era diferente, seria o modo de retomar tudo aquilo que até então eu tinha construído de conceitos sobre o que era o ser humano.

Minha progressão acadêmica no curso de Educação Física bacharelado estendeu-se aos conceitos de padronização que até então havia construído, pois, tendo vivido, estudado, e até formado minha família neste contexto padrão, tinha uma visão específica do que era um corpo normal e saudável, como um corpo isento de deficiências. Entremedio à complexidade das relações sociais, o conhecimento sobre o corpo emerge esboçando tratamento instrumental e mecanicista, este conhecimento serve para forjar estes corpos de forma eficiente, para que, teoricamente, tornem-se perfeitos.

Esta modulação de padrões específicos da normalidade estava posta em formas, posturas, movimentos e angulações específicas para a busca desta perfeição. Já em contraponto à eficiência destes corpos perfeitos, subjugam-se os chamados corpos deficientes, designados a partir do ponto em que extrapolam a curva da normalidade imposta. Estes corpos deficientes, desviantes da normalidade, conceituados, desqualificados, recebem *status* social negativo e, concomitantemente, seu valor é reduzido no seio da vida em comunidade.

Não percebendo aquilo que particularmente me era diferente, e até então nunca o tendo visto, pois meus olhos não percebiam as nuances da diversidade de uma maneira ampla e até mesmo bonita, tive, um dia, de me reconstruir enquanto ser humano, observando e acompanhando o corpo que até então era padronizado e forjado nas curvas da normalidade, transformar-se em um corpo com uma deficiência física.

Estas nuances simples da diversidade em casos não percebidas pelos olhos da normalidade, podem criar barreiras não só físicas, mas também atitudinais e ambientais, o que nos exige contextualizar a pessoa com deficiência física, a qual, na maioria das vezes, de acordo como aprendeu a ser neste contexto de

normalidade, olha somente para sua desabilidade¹, não percebendo que esta é apenas um ponto em um universo repleto de habilidades e capacidades a serem desenvolvidas.

O conceito desabilidade vem sendo estudado considerando-se que a “desabilidade ou incapacidade física ou mental, não pode ser compreendida como atributo de uma pessoa, mas como uma configuração complexa que envolve a relação entre as pessoas e seu contexto social” (MÂNGIA, 2008, p. 123). Conceito este que nos permite estabelecer um modelo que desconstrói a relação instituída empiricamente entre a deficiência e a incapacidade (RODRIGUES e RUFINO, 2017).

A desabilidade também foi explanada por Parmeggiani no ano de 2018 desvelando a incapacidade contemporânea de se manter relações sociais com os outros que são diferentes, elevando a palavra ao campo da alteridade (PARMEGGIANI, 2018). Este conceito, também incorporado à minha obra, traz uma definição para o movimento de considerar o olhar voltado a todas as capacidades e habilidades que a pessoa com deficiência possui, e não somente à sua desabilidade, à sua deficiência.

Existe o conceito de que a pessoa com deficiência é somente pensada a partir da oposição aos modelos socialmente instituídos do ser humano ideal e, por esta premissa, a pessoa com deficiência precisa, a todo instante, colocar à prova sua eficiência e seus valores. Cada deficiência e cada sujeito possui uma peculiaridade, uma singularidade. Este sujeito possuiu inúmeras habilidades, que podem ser vistas como atenuantes para quaisquer desabilidades que eventualmente possam surgir. Este é a acepção da desabilidade, que vê e relaciona a pessoa com deficiência em interação com as barreiras instituídas pelo ambiente e, por conseguinte, também por aquelas autoconstruídas.

A forma como se lida com estas barreiras contribui de forma efetiva para o processo de inclusão ou de exclusão da pessoa com deficiência, e para a amplitude do conhecimento sobre o seu corpo, considerando quais diferenças possam ou não ser aceitas. Quando o sujeito com deficiência não consegue habitar em todos os espaços da sociedade, sobrepondo sua deficiência como motivo para tal, desconsideramos que sua participação na sociedade possa ser plena, não

¹O conceito Desabilidade foi apresentado pela autora Camila, e seu companheiro, Eduardo Rufino, na Semana de Ciência e Tecnologia da UNESC em 2017, dentro do projeto intitulado Iniciativa Singular, e foi premiado com o 1º lugar na Feira de Inovação deste mesmo evento.

percebendo suas habilidades e potencialidades, e que este sujeito deixa de exibir sua diversidade como parte integrante da construção dos ambientes por onde circula e desenvolve sua vida, dentre eles, o acadêmico.

Neste sentido, cabe expor a trajetória que me trouxe à explanação do conceito de desabilidade, e relacioná-la com a Iniciativa Singular² no caminho de desconstrução da premissa de que a pessoa com deficiência possui alguma doença, ou que ela tenha que estar a todo o momento provando sua eficiência.

Cada deficiência e cada sujeito possui uma peculiaridade, uma singularidade. Como já dito, cada sujeito possui inúmeras habilidades, que podem ser vistas como atenuantes de quaisquer desabilidades que possam surgir. Este sujeito é fruto da diversidade da aprendizagem do caminho que trilha para a superação dos desafios diários (PITANO, 2017), e a ele cabe a premissa do autoconhecimento e construção e reconstrução do significado de “ser mais”.

Freire (2010) afirma que a vocação ontológica do homem é o “ser mais”, entendida como um movimento perene de transcendência, na realização da condição de inacabamento humano. Concretamente, é a vontade para buscar atitude no mundo, que muitas vezes emerge da transformação do sujeito de uma condição de alienação para uma condição de ver-se atuante no mundo. Assim, com base em Freire, posso afirmar que o ser mais é impulsionado por um olhar para si mesmo, percebendo suas possibilidades, como também é impulsionado pela percepção da autonomia, que é parte de uma trajetória forjada pelo conhecimento e pelo reconhecimento dos progressos diários. Esta construção e reconstrução faz o sujeito a cada dia progredir enquanto ser humano, que reconhece suas falhas e percebe as gradações do conhecimento acumulado para, a cada dia, crescer e se fazer melhor, no sentido de transcender-se.

“Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas de maneira crítica” (FREIRE, 1999, p. 61). Isto envolve

² A Iniciativa Singular surge considerando a legislação vigente, n.8.213 de 1991, Sub.II Art. 93 (Lei de Cotas, art. 93 da Lei nº 8.213/91), que aponta: “a empresa com 100 ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com reabilitados ou pessoas com deficiência, habilitadas, em proporções determinadas”, e promover a sensibilização de empresas que não se enquadrem na lei, porém, condiciona a contratação destes sujeitos por suas qualidades laborais. Envolve a premissa da inclusão da pessoa com deficiência de forma equânime e efetiva, com a ampliação do senso crítico social, bem como na contratação ou restabelecimento no labor, com modelos de avaliação específicos que exibam possibilidades de progressão laboral e social, garantindo e ampliando a promoção de sua integração à vida comunitária.

criar, recriar, refletir sobre sua condição e analisar sua realidade para a construção do “ser mais”.

Nesta construção do “ser mais”, percebendo minhas falhas, porém, em contrapartida, também percebendo que a cada falha surgia um novo conhecimento, percebo o início de minha trajetória enquanto protagonista de minha própria história e coadjuvante da história da família que construí.

Há cerca de cinco anos meu companheiro recebeu um diagnóstico que o levou à colocação de uma prótese, e entremeio a diagnósticos diversos, conceitos e conhecimentos desconhecidos, numerações de CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) e dificuldade da sociedade em lidar com o diferente, ou com a perda do padrão de normalidade, começamos a perceber como nós, enquanto seres humanos, e como o contexto social em que habitamos progride em pequenos e lentos passos, o que nos situava em uma condição de despreparo para acolher e lidar com a questão da deficiência que estava posta.

Imaginar toda mudança de uma vida e de um contexto familiar e social baseado em uma categorização diferente e intrínseca em um conceito de normalidade pré-existente trouxe para nós uma mudança significativa sobre estes conceitos, percebendo que todo fracasso que julgávamos ser derivado do diagnóstico da deficiência física era, na verdade, uma construção externa pela falta de conhecimento sobre acessibilidade e inclusão.

Dificuldade para realizar tarefas simples da vida cotidiana, movimentar-se pela casa e pelos espaços da comunidade, concentrar-se nas conversas com outras pessoas sem precisar a todo o momento estar falando da deficiência, habitar e frequentar ambientes de estudo, não se fazendo necessário planejar todo trajeto pela falta de acessibilidade, acessar os conteúdos das aulas do curso de Educação Física – curso que eu e meu companheiro frequentávamos - nem precisar expor sua necessidade de readaptação a eles, tudo isto se configurou em desafios cotidianos em nossa vida.

Viver e perceber estas nuances, de forma lenta e gradual, na medida em que participava da trajetória de um sujeito com deficiência física, foram os motivos que estimularam meu interesse em adentrar nesta pesquisa do universo da diversidade e da inclusão. Assim, discutir academicamente a educação inclusiva configura-se parte integrante de uma atitude que não considera somente adaptação

de materiais ou alturas de rampas e larguras de portas, e sim o que caracteriza o sujeito com deficiência física como autor e ator da sua própria trajetória.

A universidade é um espaço de formação profissional e humana. A formação técnica se insere na formação humanística. Será que a universidade está promovendo a inclusão de pessoas com deficiência? Será que estas pessoas estão conseguindo acesso à universidade e, quando chegam, como se dá sua trajetória no ambiente universitário? Será que da “invisibilidade social” a pessoa com deficiência consegue viabilizar-se na universidade?

Em geral, o acadêmico com deficiência possui uma demanda de carga de trabalho maior que os outros acadêmicos, uma vez que precisa preocupar-se não apenas com os estudos, mas com toda a acessibilidade aos ambientes físicos, assim como a aceitação de colegas e professores. Pressupondo que existem estratégias que podem dirimir esta carga extra, demandada ao acadêmico com deficiência, surgem os preceitos da Inclusão e da Educação Inclusiva.

O processo de inclusão é reconhecido na ideia da valorização e no reconhecimento da diversidade enquanto componente de construção em todos os aspectos da vida em comunidade. Considerado um processo de construção, a inclusão engloba o conceito de educação inclusiva, esta entendida como o processo de inclusão das pessoas com deficiência em toda a rede de ensino, seja em níveis fundamentais e médios, assim como no ensino superior (OLIVEIRA et al., 2016).

As terminologias inclusão e educação inclusiva aparecem na literatura especializada demonstrando uma amplitude de interações entre seus conceitos. Mantoan (2006, p. 15), aponta o termo inclusão dentro das instituições de ensino como “o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos”. Estes conceitos são bastante explorados em se tratando de educação aos níveis fundamental e médio. Em contrapartida, a discussão sobre a educação inclusiva no ensino superior é escassa. A reflexão sobre a educação inclusiva, tanto no nível fundamental como no médio e no superior, descortina um cenário frequentemente marcado pela segregação e caracterização dos escolares e dos acadêmicos pelas limitações pressupostas pelas deficiências.

Esta caracterização exige do contexto universitário ações de implementação de condições que predisponham receber adequadamente os acadêmicos com deficiência e estratégias para o desenvolvimento da educação inclusiva pautada em acessibilidade física e pedagógica.

Quando pensamos no termo acessibilidade, a NBR 9050 nos dá um parâmetro da diferença entre acesso e acessibilidade. O acesso é um conjunto de normas que estabelece alturas, larguras para que possa ocorrer acessibilidade, que nada mais é que a garantia de que qualquer pessoa, independentemente de sua condição motora, idade, estatura, dentre outras, tenha autonomia e segurança no ambiente para que sua participação seja plena (ABNT NBR 9050, 2005). A acessibilidade pedagógica é conceituada por Rodrigues (2018), como o comprometimento educacional para com a redução de barreiras estruturais e atitudinais na adoção de esforços coletivos para efetiva melhora do espaço físico, acesso aos conteúdos com isonomia, baseada na desconstrução de um modelo normativo.

Para que esta paridade entre inclusão e acessibilidade ocorra, necessita-se não só do preparo do ambiente acadêmico, o qual faz a acolhida à pessoa com deficiência, mas também da ampliação da perspectiva de subjetividade deste educando com deficiência, percebendo-se como participante do processo pedagógico. A inclusão promove conhecimento e o conhecimento promove a inclusão.

Nesta perspectiva, surge o questionamento de qual o conhecimento que o acadêmico com deficiência possui sobre as políticas de inclusão da instituição em que ingressa, e se este conhecimento pode garantir o sucesso de sua progressão acadêmica, assim como sua valorização enquanto pessoa. O comprometimento em identificar a viabilidade e o conhecimento sobre políticas de inclusão da instituição são importantes para se pensar no fortalecimento da subjetividade destas pessoas, que tradicionalmente estão excluídas por não pertencerem ao dito padrão de normalidade, assim como promover o ato de refletir e reforçar o respeito da valorização das diferenças.

Perceber os entendimentos sobre a educação inclusiva dos educandos com deficiência física, assim como a maneira como se percebem enquanto universitários faz-se necessário, pois o acesso e a permanência no ensino superior, bem como a correlação com as políticas educacionais, tornam-se ferramentas que podem impulsionar o acadêmico com deficiência no desenvolvimento de suas habilidades, tal como de sua autonomia, na busca da isonomia no seio educacional.

Com apoio na perspectiva educacional de Paulo Freire, compreendendo a relação entre educador, educando e o mundo, será perceptível o entendimento dos

acadêmicos com deficiência física sobre educação inclusiva, seus posicionamentos frente à condição de sentirem-se ou não sujeitos de seu processo educativo e de sua vida.

Como já visto, Freire afirma que a condição ontológica do ser humano é o “ser mais”, um ser de busca constante de transcender-se, porque é um ser inacabado, não determinado, um ser que está em constante busca. Portanto, é um ser dotado de capacidade reflexiva, de autoconceito, de capacidade de pronunciar o mundo (FREIRE, 2007).

Este estudo tem por objetivo dar voz aos discentes com deficiência física, no sentido de compreender como pronunciam o mundo a partir da sua condição concreta nele, neste caso, a partir das questões de inclusão no ambiente educacional universitário. Pretendo compreender a maneira como eles se percebem enquanto acadêmicos, assim como os entendimentos que dão às políticas públicas educacionais de inclusão, e como se sentem enquanto acadêmicos do ensino superior dentro do escopo da educação inclusiva.

A educação inclusiva migra entre a questão das igualdades e diferenças, e é fortemente articulada aos movimentos sociais, e esses exigem mecanismos mais equitativos e igualdade de oportunidades para que a educação tenha valor e não limite-se a cumprir somente o que existe na legislação (MANTOAN, 2006).

Políticas educacionais atuais confirmam, muitas vezes, um modelo ainda igualitarista, um modelo de normalidade. Se considerarmos o escopo da igualdade, consideramos uma ordem, uma padronização dos acadêmicos (MANTOAN, 2006). A igualdade determina que todos os indivíduos tenham condições iguais, e sabemos que se considerarmos as diferenças dos acadêmicos, impossibilita que todos progridam da mesma forma. O modelo igualitarista não promove inclusão. Se ele for realmente aplicado, ele promoverá uma padronização dos acadêmicos, pois somente aqueles mais próximos do modelo da normalidade permanecerão no contexto educacional.

Bauman (1999), em seu discurso de participação do que ele chama de esforço da modernidade, considera que o modelo igualitário transforma em refugio, extinguindo e colocando de lado aquilo que não está dentro dos padrões, e questiona, então, como seria o movimento para incluir as diferenças.

O esforço da modernidade em encaixar-se no modelo igualitário exclui, extinguindo o diferente. Quando no contexto educacional, eu, enquanto docente, não

preparo aula para todos os meus alunos, e simplesmente apenas modifico a atividade para aquele educando que é diferente da maioria, eu estou promovendo o modelo igualitarista. Agora, você deve estar se perguntando, mas adaptar o material para um educando com deficiência é promover educação inclusiva?

Bauman (1999) contextualiza todo um esforço da modernidade que acaba padronizando os sujeitos, e questiona, então, como seria o movimento para incluir as diferenças.

O movimento para incluir as diferenças é o movimento do professor que planeja uma aula em que todos, dentro de suas diferenças, possam executar as atividades e participar plenamente das atividades propostas. A educação inclusiva prima pelo respeito à liberdade e apreço à tolerância, e “precisa construir processos educacionais e deles dispor para um tipo de desenvolvimento humano capaz de encontrar um equilíbrio dinâmico entre as diferenças e as similitudes” (CARNEIRO, 2015, p. 65).

Buscar um equilíbrio dinâmico entre as diferenças e as similitudes dá a base para a desconstrução da padronização. Em um esforço contínuo da manutenção e da permanência dos alunos, surgem políticas educacionais que permeiam a descrição de programas que articulem o sucesso destes alunos no ambiente universitário. Estas políticas inclusivas estabelecem projetos político-pedagógicos que estimulam a inclusão do acadêmico com deficiência a partir da transformação e diversificação de ações cotidianas simples, de forma que condições de acessibilidade realmente existam e compreendendo a “inclusão não como uma ação simples permitindo apenas acessibilidade, mas como uma ação complexa exigindo adequação para solucionar as dificuldades, garantindo a permanência dos acadêmicos com deficiência” (RESOLUÇÃO DA UNESC nº 12/2010, p. 3).

A educação inclusiva dá-se mediante a implementação competente, por parte da instituição de ensino superior (IES), de uma série de medidas quantitativas e qualitativas, promovendo isonomia na educação, entre educandos típicos e atípicos, evitando a exclusão de minorias, dentre as quais os educandos com deficiência.

Assim, apresento enquanto Problema de pesquisa: De que forma os discentes com deficiência física vivenciam a educação inclusiva na UNESC?

Desta forma, elenco como Objetivo Geral do estudo: Compreender a maneira que os discentes com deficiência física vivenciam a educação inclusiva.

E como Objetivos Específicos:

- Analisar a maneira como eles se percebem enquanto universitários.
- Identificar o conhecimento dos discentes com deficiência física sobre as políticas inclusivas da UNESCO;
- Verificar o entendimento destes discentes sobre educação inclusiva;

Como hipóteses, consideram-se: H1 – As políticas educacionais inclusivas da UNESCO contribuem para o acesso e permanência de discentes com deficiência física no ensino superior, e são amplamente conhecidas pelos deficientes; H2 – São vários os entendimentos sobre educação inclusiva autorreferidos pelos educandos com deficiência física; H3 – Os discentes com deficiência física percebem-se enquanto sujeitos que promovem o processo de educação inclusiva no ensino superior.

1.2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e eminentemente empírica, com auxílio de documentos. O instrumento de pesquisa foi a entrevista do tipo semiestruturada.

A análise da investigação qualitativa é definida “como um conjunto de manipulações, transformações, operações, reflexões, comprovações que realizamos sobre os dados com o fim de extrair significado relevante em relação a um problema de investigação” (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996, p. 200).

A literatura específica sobre educação inclusiva, além do referencial da pedagogia libertadora de Paulo Freire, compõe a base da fundamentação teórica. Como apoio aos dados empíricos, tivemos a legislação brasileira sobre educação inclusiva, bem como os documentos internos da UNESCO relacionados às políticas educacionais inclusivas. Estes escritos tornaram-se o corpo do estudo, o que possibilitou os subsídios para a análise qualitativa.

Especificamente, os documentos que serviram de apoio aos dados empíricos foram as estatísticas oficiais do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, as Resoluções que versam sobre a Política de

Educação Inclusiva da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC: a Política de Educação Inclusiva da UNESC (Resolução 12/2010) e a Política Institucional de Permanência dos Estudantes com Sucesso: Descrição de programas e ações que articulam a política de permanência dos acadêmicos na UNESC (Resolução 7/2013), além da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.

A análise dos dados se deu a partir da abordagem qualitativa das entrevistas. A técnica de entrevista tem sido recorrente na metodologia de investigações em educação. A riqueza de detalhes e o rigor científico devem acompanhar quaisquer tipos de técnicas, e em se tratando da pesquisa de investigação qualitativa, a entrevista se torna pauta importante. Neste sentido, Duarte (2004, p. 214), aponta que “o trabalho com entrevistas pode subsidiar parte das discussões que dizem respeito aos critérios de rigor e confiabilidade a serem adotados na avaliação de pesquisas científicas que lançam mão deste recurso com maior regularidade”.

A entrevista semiestruturada, (Apêndice A), mantém roteiro pré-definido, porém, moldado à condição da entrevista, contendo certa linha de estruturação, entretanto, com moldes menos rígidos relacionados às alterações direcionais das perguntas. Os pontos de interesse são ordenados, resguardando certa relação entre si e legitimando o discurso livre do entrevistado (DE BRITO e JUNIOR, 2012).

Na presente pesquisa, a entrevista semiestruturada possibilitou um aprofundamento dos entendimentos autorreferidos pelos acadêmicos, pois possibilitou uma investigação direcionada de modo que, à medida que os acadêmicos apresentavam suas ideias, possibilitou-se liberdade para o direcionamento dos questionamentos rumo aos objetivos que se quis alcançar.

A entrevista semiestruturada foi realizada com todos os acadêmicos com deficiência física devidamente cadastrados no banco de dados do SAMA da UNESC, que se caracterizassem enquanto pessoa com deficiência física e mantivessem interesse em participar do estudo. O SAMA (Setor de Apoio Multifuncional de Aprendizagem) é o setor responsável pela concentração dos dados relacionados aos acadêmicos com deficiência, e tem como finalidade atender as dificuldades nos processos de aprendizagem dos acadêmicos que apresentam deficiências, transtornos ou dificuldades específicas, caracterizando-se como integrante das Políticas de Inclusão e Permanência da UNESC.

Neste setor, discentes, docentes e demais participantes do ambiente acadêmico buscam construir e contribuir para a melhora dos processos relacionados à educação inclusiva. Em sua organização, o SAMA possui o Núcleo de Psicopedagogia e o Núcleo de Atendimento ao Estudante com Deficiência.

Os participantes da pesquisa foram todos os alunos com deficiência física que estejam regularmente matriculados em quaisquer cursos de graduação oferecidos pela universidade nos anos de 2018 e 2019, e que se caracterizam como pessoas com deficiência física, ou que constem desta forma no banco de dados do SAMA.

Em dezembro de 2017 uma listagem intitulada “Lista de Pessoas com Deficiência – UNESCO”³, foi previamente disponibilizada pelo SAMA, onde encontram-se cadastradas 29 pessoas com deficiência. A listagem considera todas as áreas de conhecimento dos acadêmicos, incluindo 01 docente e 28 acadêmicos com deficiência, dentre as quais, deficiências sensoriais, que concentram a deficiência visual e auditiva, deficiência intelectual e deficiência física.

Nesta listagem de previsão para o ano de 2018, para critério de seleção desta pesquisa de acordo com a determinação da amostra, foram selecionados os acadêmicos com deficiência física num total de 13 (treze), figurando nos cursos de Ciência da Computação, Direito, Educação Física, Engenharia Civil, História, Letras, Matemática, Psicologia.

No ano de 2019 foi solicitada ao setor a atualização desta listagem. A nova listagem, intitulada “Lista de alunos com deficiência física 2019/01”⁴, consta com a determinação específica da deficiência física, contendo somente os acadêmicos com este tipo de deficiência, num total de 12 (doze), distribuídos em diversos cursos de graduação da universidade, como psicologia bacharelado, direito, farmácia, fisioterapia e engenharia civil. Somente 02 (dois) dos 12 (doze) acadêmicos que foram contatados e convidados a participar das entrevistas também estavam na lista do ano anterior.

No caso deste estudo, o desfecho posterior ao contato telefônico com os acadêmicos que constavam na listagem cedida pelo SAMA reduziu o número de participantes a serem entrevistados. A partir de um número inicial da amostra de 12

³ Primeira versão solicitada e recebida via correio eletrônico em 14 de dezembro de 2017.

⁴ Segunda versão solicitada e recebida via correio eletrônico em 10 de junho de 2019.

acadêmicos que figuravam na lista disponibilizada pelo setor, apenas 5 deles representaram-se enquanto pessoas com deficiência física.

Foi realizado contato telefônico via *whatsapp* e via ligação para os acadêmicos, e esmiuçando estes dados, 1 deles não respondeu às investidas de contato via telefone e mensagem de *whatsapp*, e para 1 deles o contato não foi possível, pois referia inexistente o número de telefone.

Outros 5 acadêmicos, ao serem contatados, demonstraram surpresa em estarem presentes na lista, relatando que desconheciam o setor, e que não possuíam qualquer deficiência.

Dos outros 5 acadêmicos que cumpriam com os critérios de inclusão da amostra, um deles já não está mais no quadro de alunos da IES, pois transferiu-se para outra instituição. Porventura, chegou-se ao número de 4 entrevistas realizadas com o intuito de dar voz às percepções dos acadêmicos sobre a educação inclusiva no ensino superior.

Após o contato telefônico e convite realizado, os acadêmicos que estavam enquadrados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão deste estudo, as datas e locais das entrevistas foram agendados.

Durante o convite, foi questionado aos acadêmicos qual local do *campus* se sentiriam mais confortáveis para a entrevista. Para dois acadêmicos, a biblioteca seria o melhor espaço para responderem aos questionamentos, e para dois deles, a cantina localizada no bloco onde fica sua sala de aula, seria o melhor lugar. Um acadêmico, que preferiu estar na cantina de seu bloco de estudo, logo no início dos questionamentos, solicitou para que fossemos para a biblioteca, devido ao barulho na cantina.

Desta forma, três das quatro entrevistas foram realizadas na biblioteca da UNESC, e uma entrevista foi realizada na cantina do bloco em que o acadêmico estudava.

Os entrevistados demonstraram familiaridade com o local, motivo este que pode ter colaborado para que estivessem à vontade para responder aos questionamentos, os quais levaram em média 20 minutos para serem finalizados.

Reservei um tempo, enquanto pesquisadora, para acompanhar os acadêmicos nos deslocamentos pelo *campus*. Com o participante E01 o local de encontro foi a cantina do seu bloco, então, nos deslocamos até a biblioteca, local onde seria realizado a entrevista. Com o participante E02 o encontro foi na cantina

próxima à parada dos ônibus que vêm de outras cidades, e dali nos deslocamos até a biblioteca, local de realização da entrevista, e após os questionamentos, caminhamos mais pelo *campus*. A entrevista com o participante E03 foi a única que se realizou fora das dependências da biblioteca. O local determinado para o encontro foi a cantina que se localiza no seu bloco de estudos, e ali foi realizada a entrevista. Para entrevista realizada com o participante E04, o local de encontro foi na biblioteca, e após a entrevista o acompanhei até o carro, que estava estacionado em uma vaga próxima.

Este contato para além da entrevista aproximou os acadêmicos a mim, e me fez visualizar, na prática, algumas situações a que eles referiram nas entrevistas, além de criar certa empatia, pois neste espaço de tempo pude contar a eles a trajetória que me trouxe até o tema deste estudo, e ouvi-os sobre outros temas que não estavam necessariamente nas perguntas da entrevista.

Para estarem incluídos enquanto amostra, ao selecionar os acadêmicos seguiu-se os seguintes critérios de inclusão: Alunos regularmente matriculados em um dos cursos de graduação da universidade; que sejam cadastrados no SAMA, a partir do enquadramento como pessoa com deficiência física; e que mantenham assinado o Termo de Consentimento de Pesquisa Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A).

E foram os seguintes critérios de exclusão: Alunos da universidade que estejam matriculados em quaisquer outros níveis educacionais que a instituição oferece que não os de graduação; Alunos regularmente matriculados em um dos cursos de graduação da universidade que não estejam cadastrados como pessoa com deficiência no banco de dados do SAMA; Alunos regularmente matriculados em um dos cursos de graduação da universidade que não se reconheçam enquanto pessoa com deficiência física, alunos regularmente matriculados na IES que não mantenham assinado o Termo de Consentimento de Pesquisa Livre e Esclarecidos; funcionários e professores da instituição.

O Procedimento de Levantamento de Dados seguiu os seguintes momentos: 1º Momento: Contato com o local do estudo, a UNESC, com fins de autorização para realização da pesquisa em suas dependências; com a referida autorização, fez-se o encaminhamento de ofício ao SAMA, solicitando informações referentes ao registro dos discentes com deficiência. Este procedimento serviu para acesso à listagem de todos alunos com deficiência da universidade para, então,

proceder à seleção apenas daqueles com deficiência física. 2º Momento: Realização de contato com os acadêmicos que figuravam na lista cedida pelo setor para a realização das entrevistas; 3º Momento: realização das entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa que enquadravam-se nos critérios de inclusão da amostra; 4º Momento: Transcrição das entrevistas, revisão de fidedignidade; 5º Momento: Análise qualitativa dos dados obtidos com as entrevistas, correlacionando-os à literatura específica e documentos de políticas educacionais.

Apesar de não existir um modo único de fazer as análises, é possível distinguir, na maioria dos casos, uma série de tarefas e operações que constituem o processo básico analítico. De acordo com Gómez; Flores; Jiménez (1996), para o processo de análise qualitativa dos dados das entrevistas são necessários os seguintes procedimentos: redução dos dados, separação em unidades, identificação e classificação das unidades, sínteses e agrupamentos e obtenção dos resultados e conclusões.

Essa pesquisa se utiliza desta metodologia, pois após a realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas, a separação das unidades, identificação e classificação destas unidades, para posterior agrupamento das falas dos acadêmicos, relacionando-as aos objetivos elencados para análise qualitativa a partir do referencial teórico.

Como desfecho primário, procura-se efetivar amplo conhecimento da comunidade acadêmica sobre as políticas educacionais inclusivas da universidade; como desfecho secundário, elenca-se a compreensão da percepção de como os acadêmicos com deficiência física veem-se enquanto participantes do ambiente da educação inclusiva e como percebem-se enquanto universitários.

Não existem riscos presumíveis, ou qualquer tipo de influência negativa para os participantes da pesquisa, resguardados os valores éticos recomendados pela Resolução 466/12 da Pesquisa com Seres Humanos. É garantido aos sujeitos participantes da pesquisa o anonimato e o sigilo referentes à coleta de dados, a garantia de sua condição de consentimento livre para participar da pesquisa, e seu esclarecimento dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos utilizados para com ele, além de o participante manter o direito de desistir em qualquer fase de aplicação (BRASIL, 2012).

Entre os benefícios, considera-se focar a importância da educação inclusiva como ferramenta de isonomia nos processos educacionais, assim como aprimorar as políticas e processos inclusivos no ensino superior.

Os objetivos deste estudo vão para além do recorte de uma investigação, buscando dar voz ao acadêmico para referir de que forma enxerga a questão da educação inclusiva, e como percebe o funcionamento das políticas educacionais. Olhando em contraponto, benefícios são estendidos tanto aos docentes da instituição, quanto aos outros acadêmicos que convivem com os discentes com deficiência, para ampliação do senso crítico relacionado à diversidade, assim como para a gestão institucional, no sentido de possibilitar um olhar para com a concretização de suas políticas inclusivas.

Mantêm-se em todas as etapas deste estudo os aspectos éticos e técnicos, sendo que todos os participantes tiveram esclarecimento completo de suas dúvidas relacionadas à pesquisa, o que é assegurado pelo Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, que segue as exigências formais contidas na Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, a qual visa assegurar os direitos dos participantes da pesquisa por parte da comunidade científica.

A Resolução 466/12 rege a dimensão ética desta pesquisa. Ela estabelece diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos para que participantes sejam esclarecidos sobre a “natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e compreensão dos responsáveis e respeitados em suas singularidades” (BRASIL, 2012, p. 2).

Aspectos éticos do estudo, como a confidencialidade, a privacidade, o anonimato, a proteção de imagem, devem ser assegurados aos participantes no decorrer de todo o processo de pesquisa, assim como tratá-los com dignidade, respeito e defendê-los em sua vulnerabilidade. Por fim, apresenta-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), em um modelo idêntico ao assinado pelos participantes do estudo.

1.3 Revisão Bibliográfica

A fim de buscar subsídios para esta discussão, e verificar a existência de demais estudos relacionados aos temas voltados à educação inclusiva do educando com deficiência física no ensino superior, foram realizados levantamento dos textos produzidos, considerando recorte de tempo entre os anos 2015 e 2018, em bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Biblioteca Eletrônica *Scientific Electronic Library online* (SciELO), bem como buscas foram também realizadas na Biblioteca Digital da UNESCO e Site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dentro do GT 15, de Educação Especial.

É importante ressaltar a escolha do período de tempo a ser refinado na busca de quatro anos a partir do ano de 2015, pois neste ano promulga-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este estatuto relaciona e compreende a legislação referente à pessoa com deficiência, contemplando a padronização da nomenclatura, bem como diversas outras determinações, dentre elas, as políticas educacionais. Com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o educando ganha visibilidade, podendo este ser o passo inicial no processo de inclusão. Esta lei refere, em seu Art.1º, que mantém-se “[...] destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Os descritores selecionados para a realização da pesquisa nas bases de dados foram: Educação Inclusiva, Pessoa com Deficiência Física, Ensino Superior, Políticas Educacionais. Os descritores foram utilizados em conjunto e de forma combinada, ressaltando que os descritores não foram utilizados de forma isolada, pois desta maneira abririam expressivamente a busca, distanciando-se demasiadamente do tema proposto. Como filtro para a seleção das pesquisas a serem encontradas nestas bases de dados, foram determinados alguns critérios, considerando as pesquisas que teriam relação com os temas deste estudo, após efetuada a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos.

Existe pouca literatura relacionando à educação inclusiva à pessoa com deficiência física no contexto do ensino superior, assim, nesta busca, foram localizados 18 trabalhos, dentre estes, 14 em português e 4 em espanhol, na base de dados SciELO, e 38 trabalhos na BDTD; nas bases de dados da UNESCO e da ANPEd não foram encontrados trabalhos que relacionassem os descritores,

totalizando, então, 56 trabalhos, dentre eles artigos e dissertações, não sendo encontradas teses.

Cabe mencionar que em sua maioria, os trabalhos encontrados respondiam aos descritores elencados por este estudo, em contrapartida, relacionavam-se com áreas diversas, ou seja, o uso dos descritores apontava não somente trabalhos indicados para a área da educação inclusiva para a pessoa com deficiência física no ensino superior, como também a outras, como a área da saúde e reabilitação, esportes e muitos direcionavam à educação física, bem como ao mercado de trabalho e empreendedorismo, entre outros. Alguns deles direcionavam à educação inclusiva, mas em nível fundamental e/ou médio.

As leituras de títulos e resumos serviram de base para distanciamento ou aproximação dos trabalhos encontrados ao tema proposto por este estudo, considerando o filtro fundamental pelos descritores e utilizado como forma de seleção dos trabalhos que seriam lidos em sua totalidade para fins de compor o estado da arte da presente pesquisa.

Na utilização e combinação dos descritores, ocorreu certa peculiaridade relacionada ao descritor “Pessoa com Deficiência Física”, pois, ao ser utilizado desta forma, remetia somente a pesquisas relacionadas à área da educação física, esportes, não gerando resultados relacionados à educação inclusiva; optei, então, por utilizar o descritor “Pessoa com Deficiência”, o que ampliou a busca. Após a leitura dos títulos e leitura dos resumos dos 56 estudos encontrados, foram selecionados 4 trabalhos, que não se referem apenas à deficiência física, porém, contemplam a pessoa com deficiência no escopo do ensino superior entremeio à educação inclusiva. Ressalto novamente a importância deste movimento do estado da arte, pois ainda hoje existe escassez de trabalhos relacionados à pessoa com deficiência física considerando o escopo da educação inclusiva no ensino superior.

Foram selecionados 4 trabalhos para serem lidos em sua totalidade, dentre eles 2 artigos e 2 dissertações de mestrado:

1 – Artigo publicado em 2018, na Revista Psicologia Escolar e Educacional de São Paulo, volume 22, escrito por José Guilherme de Andrade Almeida e Eliana Lucia Ferreira, intitulado “Sentidos da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora”. Este artigo tem como objetivo principal discutir o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior brasileira, com foco especial nos sentidos

da inclusão, fazendo uma explanação entre os discursos dos educandos autodeclarados com deficiências e aqueles sujeitos que também participam do processo da educação inclusiva, como os colegas de curso e os professores. Os autores descrevem a ausência de mecanismos de levantamento de dados sobre a educação inclusiva dentro da instituição pesquisada, bem como o não reconhecimento da condição de deficiência por parte dos educandos, e apontam o despreparo no provimento de ações que prezem pela permanência destes educandos na instituição e pela igualdade de condições.

O trabalho apresentado acima aproxima-se deste estudo, visto que considera a educação como meio de promover espaços de igualdade de condições e autonomia, além de trazer a subjetividade dos participantes da pesquisa sobre o conhecimento de educação inclusiva e acesso às políticas educacionais inclusivas, atrelados à construção de um educando diverso e a desconstrução dos sentidos de desvalorização atribuídos ao educando com deficiência.

2 - Artigo publicado em 2016 pela Revista Brasileira de Educação Especial, volume 22, nº 2, escrito por Ronaldo Queiroz de Oliveira, Silvana Maria Barros de Oliveira, Natália Almeida de Oliveira, Maria Cristina Soares Figueiredo Trezza, Iara Barbosa Ramos, Daniel Antunes Freitas, intitulado “A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior”. Este artigo trata-se de uma revisão integrativa. A revisão integrativa é um método que proporciona uma síntese do conhecimento que se produz na academia e estuda sua aplicabilidade, também verificando aqueles estudos que trazem a prática daquela teoria estudada.

Este estudo teve o objetivo de analisar a produção científica sobre educação inclusiva no ensino superior, baseando sua busca em diversas bases de dados e correlacionando os descritores Ensino Superior, Inclusão Educacional e Pessoas com Deficiência. Os autores consideram que o tema tem avançado, porém, as pesquisas relacionadas à educação inclusiva e pessoas com deficiências concentram-se, em sua maioria, às crianças, e que a necessidade de estudo relacionada às pessoas adultas com deficiência envolve muito a esfera de assistência à saúde e não à educação inclusiva no ensino superior, apontando um vácuo na produção neste sentido.

3 – Dissertação de Mestrado, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Nove de Julho – UNINOVE, em São Paulo, de autoria de Priscila Munhoz Marsiglia, intitulada “*Homo deficiens*: tecendo

metáforas para os abismos e progressos do eu”. A pesquisa trabalha em torno dos processos de inclusão do chamado *homo deficiens*, e traça um percurso histórico de exclusão e segregação, afirmando que este percurso ainda permanece no ambiente escolar, bem como nos conceitos de leis brasileiras vigentes. A autora demonstra que durante séculos o tratamento ofertado às pessoas com deficiência era o isolamento social e que tal tratamento era voltado somente para vias de reabilitação. Com objetivo de avaliar a educação inclusiva e atletas paraolímpicos, compreendendo suas experiências e vivências educacionais, a autora coleta seus dados por meio de entrevistas que ressaltam a ação do *homo deficiens*, transpondo barreiras e limitações lhes atribuídas, superando o pensamento discriminador e excludente, gerando a necessidade de uma ruptura paradigmática completa e radical sobre as incompreensões acerca do *homo deficiens* e sobre sua inclusão educacional e social.

Considerando que este estudo versa sobre a educação escolar, justifica-se seu uso, por permear a utilização das políticas educacionais e a subjetividade do educando sobre a educação inclusiva e a construção e autocompreensão e autoconhecimento sobre a pessoa com deficiência.

4 – Dissertação de Mestrado defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, de autoria de Gilmaria Cardoso Alves, intitulada “Políticas públicas para pessoas com deficiência: aparato legal e implementação no ensino superior”, referindo-se ao estudo das políticas públicas voltadas aos educandos com deficiência no ensino superior na Universidade Federal de Pernambuco. O objetivo geral deste estudo foi avaliar a implementação de um programa de inclusão descrevendo, a partir de uma metodologia qualitativa descritiva, os esforços da Universidade para a manutenção do acesso e permanência dos discentes e destaca a importância da inclusão em todos os níveis de educação, principalmente em se tratando do ensino superior.

Neste estudo, a pesquisadora traz à tona a importância da avaliação constante da efetividade das políticas educacionais voltadas à inclusão, e caminha direcionando sua pesquisa ao ensino superior, onde existe a diferenciação da formação social, bem como para o ingresso no mercado de trabalho, e os degraus trilhados para a construção de uma sociedade mais isonômica.

Na continuidade deste trabalho, no próximo capítulo irei relacionar a educação proposta por Paulo Freire, em especial a partir do conceito “ser mais”, com

a situação do acadêmico com deficiência física no contexto da educação inclusiva no ensino superior.

A trajetória da educação até a chegada do conceito de educação inclusiva que temos hoje é também composta pelas lutas civis e conquista de políticas educacionais relacionadas à pessoa com deficiência, sendo importante no cenário mundial, nacional e institucional, tanto nos níveis fundamental e médio, quanto no ensino superior. A isto se dedica o capítulo 3 desta dissertação.

No capítulo 4, será caracterizada a educação inclusiva e o educando com deficiência física, considerando-se as concepções sobre educação inclusiva: integração, inserção e inclusão, assim como as políticas educacionais inclusivas relacionadas à pessoa com deficiência, bem como as políticas educacionais inclusivas na UNESCO.

Direcionando o olhar um pouco mais alinhado à pessoa com deficiência física, no capítulo 5 foi dada voz ao sujeito para conhecer seu entendimento e vivência sobre a educação inclusiva, a partir da educação libertadora de Paulo Freire, mostrando o quanto esta educação libertadora pode contribuir para ampliarmos as nossas concepções sobre a inclusão.

2 A EDUCAÇÃO PROPOSTA POR FREIRE: O “SER MAIS” E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na esperança de garantir aos alunos acesso integral à educação sem discriminação, a educação brasileira encontra-se envolvida atualmente em uma profunda reforma. Reforma esta não baseada somente na legislação, em forma de políticas públicas educacionais, mas sim no compromisso bipartite entre ferramentas da legislação e a adoção de posturas no ambiente escolar que possibilitem uma abertura para o enfrentamento das diferenças (POULIN, 2017).

Esta educação que se mantém em constante reformulação não é diferente do sonho possível da educação freiriana. “Desde seus primeiros escritos, Paulo Freire considerou a escola muito mais que as quatro paredes da sala de aula” (GADOTTI, 2010, p. 155). Uma educação sem a visão simplista da aula, mas considerando a visão do espaço de educação, como um espaço muito maior que a aula, que a escola, um espaço para além dos muros, uma educação enquanto comunitária, enquanto multicultural (GADOTTI, 2010). Uma educação para todos. “Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser” (ROMÃO, 2010, p. 133).

Para este capítulo, trago a exposição da construção e reconstrução do sujeito na relação educativa, enfatizando o sujeito com deficiência no contexto da educação inclusiva, contemplando um dos maiores educadores brasileiros, Paulo Freire. Não considero oportuno tratá-lo como teórico da educação, pois Freire foi muito além de estudar para compreender e realizar suas publicações, de teorizar. Freire constantemente conceituava seu conhecimento em construção, pois acreditava que a interação com o educando, sua construção de vida e a troca diária de conhecimento o construía. Freire considerava-se um ser em construção, e esta visão e ação, próprias de inquietude e criatividade, é exatamente o movimento que nos “põe impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2011, p. 33).

Este trecho mostra literalmente que Paulo Freire “colocava a mão na massa”, culturalmente falando, quando se tratava de educação, e mesmo não sendo

ele uma referência em educação inclusiva, que é o tema deste estudo, ele é referência central na educação para pensarmos a educação inclusiva.

Freire (2019) aborda, dentre diversos outros temas, a consolidação da autonomia baseada em uma construção diária do educando de forma singular, considerando uma análise aprofundada a respeito das práticas educativas e pedagógicas.

Quando vem à tona o tema da educação inclusiva, logo pensamos em adaptar materiais ou conceder auxílio imediato àquele acadêmico, além da presença de um segundo professor em sala de aula. Na intenção de explicar a educação pensada a partir do prisma da pedagogia da inclusão, cabe questionarmos de que forma as práticas pedagógicas podem ir à direção contrária da customização do ensino. A customização do ensino se refere a igualarmos os alunos, reduzindo-os a uma identidade previamente “atribuída e definida de fora, formando conjunto arbitrariamente compostos: bons e maus alunos, repetentes, bem-sucedidos, normais, especiais” (MANTOAN, 2017, p. 25-26).

A educação inclusiva gira em torno de uma questão de produção de identidade e diferença. Quando a diferença entre os alunos tem seu sentido adiado, podemos referir poder à identidade deste aluno, e promover uma pedagogia que não customiza o ensino, não caindo em armadilhas que o diferenciem por suas diferenças, nem o descaracterize pelas suas igualdades (MANTOAN, 2017).

Quando percebemos que as diferenças não nos excluem, mas sim são moduladoras de nossa identidade, percebemos o progresso do nosso constante viés educativo. A escola e a educação consideradas para além da aula e dos muros da escola como um processo permanente, como um construto diário, como um construto do ser.

Imergindo em conceitos de educação e educação inclusiva, torna-se necessário verificar as nuances do conceito de acessibilidade pedagógica dentro do contexto da educação inclusiva.

Em minhas últimas passagens pela academia, enquanto educanda e também educadora, em seminários, palestras, na docência no ensino superior e até mesmo nos corredores e no café, procuro frisar um conceito, pedindo para que as pessoas que ali se encontram invertam a lógica da deficiência. Mas qual seria o sentido da inversão da lógica da deficiência?

Esta inversão da lógica da deficiência traz um conceito amplo e mutável e que, alinhado ao discurso de Freire, pode-se dizer que muitas práticas educativas que reforçam a inclusão, a despeito do que se propõem, mais excluem do que incluem. Trabalhar invertendo a lógica da deficiência significa olhar para a pessoa com deficiência em primeiro lugar como uma pessoa, e somente como tal. Considerar suas diferenças como incorporadas na sua construção enquanto pessoa, e no contexto educativo, enquanto acadêmico.

Socialmente, com certa frequência rotulamos as pessoas, e em se tratando da pessoa com deficiência, os adjetivos utilizados referem-se, em sua maioria, a caracterizações negativas relacionadas à sua diferença. Carlos Skliar, em seu texto *Normalidad-Patología* (2015, p. 113), consegue se aproximar do conceito que rotula o educando com deficiência, o categorizando “como se o completo fosse, assim, o normal, e o incompleto, então, o anormal, a patologia”⁵.

Em um exemplo simples, quando o educando adentra a sala de aula, em primeiro lugar ele é visto como um aluno com deficiência, com letras maiúsculas. É como se esta deficiência fosse algo que lhe subtraísse a inteireza, lhe impossibilitando de ser “inteiro”, portanto, lhe caracterizando como anormal, e esse anormal é visto pelo viés da patologia.

Quando este aluno tem interação com o professor e com os colegas, e estes todos de fato têm êxito nas práticas educacionais inclusivas, aquele sujeito com deficiência passa a ser o modelo de boas práticas, e então ele e o professor figuram como se ambos tivessem de ser exaltados, e como se estivessem realizando exímias ações que mereçam destaque.

Não podemos deixar de atentar que este movimento das práticas inclusivas deixa neste momento de se tornar natural, e neste modelo passa a ser uma prática extraordinária. Na realidade, estes alunos e professores somente estão realizando uma prática pedagógica simples, voltada para a acessibilidade pedagógica.

Vamos nos ater aos fatos, para compreender que o exemplo anterior foca toda a luz de atenções naqueles sujeitos, transformando-os em modelos de

⁵ Tradução livre da autora desde o original: “como si lo completo fuera, así, lo normal, y lo incompleto, entonces, lo anormal, la patología”.

inclusão, e rotulando-os como o aluno com deficiência e o professor que conseguiu receber este aluno.

Mantoan (2017, p. 27) afirma que “o fato é que as pessoas não se reduzem a modelos identitários, estabelecidos arbitrariamente e produzidos pela dificuldade de lidarmos com o caráter emergente, imanente e inacabado [...]”. As diferenças são extremamente importantes, e são resultantes de comparações com o externo. Todavia, se invertermos a lógica da deficiência, poderemos ver apenas um professor e seus alunos em suas práticas pedagógicas, respeitando as diferenças e ponto final, e mais nenhum outro atributo. Sem, desta forma, focar a luz sobre a deficiência e ou a diferença de qualquer aluno, e sem exaltar o feito do professor como extraordinário.

As diferenças não podem ser desconsideradas, desta forma, perde-se o sentido da educação inclusiva; em contrapartida, não podem ser exaltadas, pois podem se tornar as moduladoras da exclusão. “Ao diferenciarmos para incluir estamos reconhecendo o sentido multiplicativo e incomensurável da diferença, que vaza e não permite contenções, porque está se diferenciando sempre, interna e externamente, em cada sujeito” (MANTOAN, 2017, p. 29).

A educação inclusiva deve arquitetar uma relação mediadora, em que todos se construam nesta troca de conhecimentos, a partir da relação dentro e fora da sala de aula, sem qualquer outro atributo ou premiações para que isto aconteça.

Inverter a lógica da deficiência é olhar todas as qualidades de todos os educandos que ali estão, todos sem exceção, independentemente de todas as nuances da diversidade, considerando as diferenças, religião, conceitos de gênero, cor da pele, conceitos de família, entre outros, e planejar uma aula para todos, e em que todos se construam e reconstruam em uma prática diária.

Por estes motivos, Freire é importante para a inversão da lógica da deficiência, necessária para a construção do sujeito na educação inclusiva. Quando me refiro à construção do sujeito no contexto da educação inclusiva, o ponto de partida é o aluno, o educando, mas esta construção provoca influência na construção também do sujeito enquanto professor, educador, enquanto colegas dentro e fora de sala, enquanto cidadão.

Freire (2019), atenta que as práticas educativas devem instigar a organização dos processos educativos que, de forma coletiva, entre educandos e

educadores promovam a devolução da nossa condição de sujeitos que foi roubada por um sistema social produtor de injustiças.

Estes processos/práticas educativas desenvolvem uma relação subjetiva entre educandos e educadores na qual os diferentes saberes interatuam, e assim, “cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar esse conhecimento” (FREIRE, 2019, p. 77-78).

No nosso caso, situamos os saberes que transformam a realidade, os saberes que intervêm na prática educacional inclusiva, os saberes que basilam a construção do sujeito com deficiência, para que este sujeito se reconstrua na própria relação educativa, assim como seus colegas e professores, e que estes diferentes saberes fomentem uma educação efetivamente inclusiva, aquela para todos, e não somente direcionada para a pessoa com deficiência.

Os saberes que pressupõem o inacabamento do ser humano. Agora bem, a pessoa com deficiência, o educando na educação básica ou no ensino superior, este último sendo o foco deste estudo, pode ou não legitimar-se e compreender a importância desta legitimação enquanto educando com os mesmos direitos dos outros. Legitimando-se, se desconstrói, e se reconstrói, considerando a inversão da lógica da deficiência, para assim ampliar sua subjetividade, e dentro dela, seu entendimento. Ampliando seu entendimento, possibilita também a ampliação da subjetividade dos que participam conjuntamente desta reconstrução, seus colegas, seus professores, sua família, enfim, a sociedade.

“Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2011, p. 50). O perene movimento de um ser implica no movimento dos outros com os quais ele se relaciona. O sujeito em construção, o ser mais, o educando com deficiência, enquanto sujeito que considera a importância da sua concepção social é responsável e capaz de “intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher” (FREIRE, 2011, p. 51).

Ressaltando a importância de todo este movimento, Freire afirma que o homem, a mulher, o educando, é capaz de grandes ações e de dignificantes testemunhos. Somente os seres têm a possibilidade de tornarem-se éticos, e em contrapartida, só os seres têm a possibilidade de romper com a ética (FREIRE, 2011).

É na inconclusão do ser que se funda a educação como um processo permanente. A construção de uma educação inclusiva que realmente seja efetiva em seus processos pedagógicos relaciona-se diretamente com a construção do educando com deficiência. Na medida em que os sujeitos tornam-se educáveis, acabam por reconhecer-se como inacabados. Não necessariamente será a educação que faz os sujeitos educáveis, mas sim a consciência de que sua inconclusão é que gera a educabilidade (FREIRE, 2011).

Agora, quando o sujeito, o educando com deficiência, percebe-se participante do contexto pedagógico, e percebe que é inacabado enquanto sujeito, e que as práticas pedagógicas inclusivas por si só também encontram-se inacabadas, é a partir deste momento que se promove a educação inclusiva. Não é a educação inclusiva que faz com que o sujeito seja educável, mas a percepção de inacabamento que promove a ação de construção de uma educação que se quer inclusiva.

Neste ponto, posso concentrar os elementos para contextualizar a construção do sujeito a partir da educação inclusiva. Tendo em vista a inconclusão do sujeito proposta por Freire, e na busca de cada dia ser mais, compreende-se a educabilidade como o ponto de partida para a promoção de um movimento permanente de busca, que o faz curioso. Para Freire, a curiosidade é a qualidade essencial do humano, que mesmo não percebendo toda assertividade desta afirmação, percebe a capacidade constante de aprender e reaprender, e assim transformar a realidade. O educando com deficiência, percebendo-se interligado à construção da educação inclusiva, é capaz de transformar sua realidade, para nela intervir, recriando-a.

Freire completa sua concepção de ser mais, atentando que, no entanto, é preciso ter resistência.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como um problema e na vocação do Ser Mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser (FREIRE, 2011, p. 76).

É preciso resistência para a compreensão do futuro. No momento que o educando redefine sua curiosidade, compreendendo que sua construção é parte da

resistência que promove a educabilidade para os processos pedagógicos inclusivos, exprime a extensão de estar sendo, e não a compreensão de já estar incluso.

Agora, se o educando toma para si mesmo que já está incluso no processo pedagógico, e que este processo não necessita de sua participação também enquanto educador de seus parceiros de caminhada, ele não exerce a capacidade do ser mais. Ele somente atua enquanto figurante. A partir do momento que o educando se torna resistência, compreendendo que o futuro está sendo reconstruído mediante sua própria reconstrução, torna-se protagonista da educação inclusiva. Mantém-se vivo na sua própria história, e fundamenta sua rebeldia destacando postura ereta frente às ofensas, mantendo-se enquanto protagonista do compromisso com a realidade de ser mais.

Ser mais dele, que está intimamente relacionado com o ser mais do educador. O “ser menos” de um, dificulta o “ser mais” do outro. Então, se o professor – muitas vezes representante do sistema educacional – não se transcende na direção de uma efetiva educação inclusiva, este “ser menos” será um obstáculo ao “ser mais” do educando. E vice-versa. Muitas vezes é o professor que tem maior clareza do que é efetivamente incluir do que o próprio educando com deficiência.

Não é possível manter compromisso verdadeiro com a realidade e com os sujeitos que no contexto estejam sem manter uma consciência concreta. Não é possível manter um compromisso autêntico com a realidade, aquele que a julga como algo dado, estático e imutável (FREIRE, 1999).

O educando com deficiência tem responsabilidade, compromisso com a realidade, quando a percebe mutável e maleável. E isto lhe exige o esforço de captar sua realidade em uma totalidade, na compreensão do entrelaçamento das variáveis implicadas no contexto da educação inclusiva.

A compreensão é fundamental para o protagonismo do educando com deficiência na construção da educação inclusiva, o que implica na inversão da lógica da deficiência como defeito para a lógica da inconclusão e do inacabamento. O revelar da realidade para o educando com deficiência no contexto universitário prima pelo agrupamento de todo o contexto, considerando desde as práticas educativas inclusivas, os educadores, os colegas, o contexto social. Considerar a transformação e a atuação do educando enquanto protagonista, que pensa e cresce. “O homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a

uma realidade desumana” (FREIRE, 1999, p. 60). Crescer, pensar e transformar sua realidade.

Transformando a totalidade se alteram as partes, porém, no início da transformação não se muda a totalidade, e sim as partes; é transformando as partes, o pequeno, aquilo que tocamos, do que estamos próximos, a nossa pequena parte da educação inclusiva, que modificamos a totalidade.

Não é possível refletir sobre o processo de educação inclusiva e a construção do educando sem perceber que o sujeito é o único que pode

refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1999, p. 27).

Refletir sobre si mesmo e situar-se em um determinado momento histórico para se fazer protagonista da própria realidade. O educando com deficiência no contexto do ensino superior percebe em sua peculiaridade a inversão da lógica da incapacidade, que a educação é de caráter permanente. Não porque ele então, em um determinado momento, não esteja dentro das paredes de uma sala de aula, que não esteja promovendo educação e troca de conhecimentos, ele pode estar nos corredores da universidade e estar construindo a educação inclusiva. Freire (1999, p. 28), considera que “não há seres educadores e não educandos. Estamos todos nos educandos. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”.

Todo o saber se faz a partir de uma superação constante, e a construção do sujeito permeia a superação e a resiliência no enfrentamento da ignorância. Quando trato da palavra ignorância, é importante frisar que considero como a falta de conhecimento de algo ou de algum lugar. Para o educando com deficiência, o enfrentamento da ignorância, considerada como a falta de conhecimento de suas peculiaridades pelos outros sujeitos, implica em uma superação e resiliência constante. Para tomar o protagonismo como educando, o sujeito com deficiência deve tomar o protagonismo de educador, não colocando-se “na posição de ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (FREIRE, 1999, p. 29).

O educando/educador precisa solidarizar-se com relação à construção do conhecimento dos outros sobre suas possibilidades para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Toda transformação e o processo de transformar-se em educando e educador para com o sujeito com deficiência caracteriza uma transição ao protagonismo de sua própria realidade. Todo processo de transição implica em um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada (FREIRE, 1999).

O ponto de partida em todas as discussões relacionadas à educação que consideraram a voz do educando com deficiência em suas decisões, um ponto de partida ao ponto que o educando com deficiência considera-se como sujeito protagonista nesta construção da educação inclusiva, e vê sua importância nesta ação. Um ponto de partida, do ponto que o docente e os colegas sentem-se também como participantes desta construção do modelo educativo inclusivo. E um ponto de chegada, que não se encerra, e que aponta a luta constante e a subjetivação dos conceitos de inclusão e afirmação do educando com deficiência frente à educação inclusiva.

Não posso desconsiderar todos os avanços do modelo de educação inclusiva e os processos que hoje existem, pois é a partir deles que hoje posso discutir e contribuir com estudos e reflexões para apresentar a importância da construção do sujeito com deficiência que prime pela desconstrução dos conceitos antigos sobre a própria deficiência. Freire (1999, p. 33) acentua que “temos que saber o que fomos, para saber o que seremos”. Nestas palavras Freire explicita a importância do conhecimento de si próprio enquanto sujeito. A relevância desta afirmativa atenta-me enquanto pesquisadora, participante e incentivadora dos processos de inclusão que realmente dignifiquem o educando com deficiência e o coloquem enquanto protagonista destes processos, pois ainda existe um conhecimento pulverizado socialmente, que considera o sujeito dentro dos padrões da normalidade ou não. Carlos Skliar (2015, p. 121) aponta que “a cada passo, a cada sílaba, a cada gesto, a patologia foi condenada a ter que assumir como própria a auto referência da normalidade”.⁶

Desta forma, o educando com deficiência, não enxergando-se como sujeito parte do todo, considera sua deficiência individual uma anormalidade, também

⁶Tradução livre da autora desde o original: “A cada paso, a cada sílaba, a cada gesto, la patología fue condenada a tener que asumir como propia la auto-referencia de la normalidad”.

individual, não conseguindo enxergar que a anormalidade, assim como sua exclusão, é social. Aliena-se então, não percebendo sua potencialidade e limitando-se à sua autocrítica.

O educando estar e permanecer no contexto universitário é um ato político. Para Freire, a educação é um ato político. As universidades mantêm uma relação com a totalidade do país. Estar e permanecer no contexto universitário são atos político-educacional, considerando-se a manutenção da lógica da normalidade estar presente no ensino superior, assim como em todos os níveis da educação.

A educação inclusiva é parte integrante do contexto universitário, e procura romper a lógica da totalidade da normalidade, e principalmente, desconstruir o pensamento de que a educação inclusiva é pura e simplesmente a adaptação de materiais ou a disposição de um segundo professor. A educação inclusiva, portanto, é um ato político.

Podemos verificar o quão difícil e extenuante é o processo de educabilidade, para que o educando com deficiência possa compreender-se enquanto educando e ponto, e também enquanto educador para a inversão da lógica da deficiência. Isto requer compreender-se e perceber-se enquanto ser inacabado que constrói e reconstrói a todo instante seu futuro e realidade, e para além de todo este processo, compreender-se participante da dinâmica do contexto universitário para resistir e quebrar a lógica da totalidade, que é excludente.

Realmente, é um processo extenuante. Para além destas linhas, Álvaro Vieira Pinto, compreendido na obra de Fáveri (2014), reflete sobre os textos de Freire, atenta que a autonomia deve interessar aos estudantes, pois sem autonomia vê-se um mundo ideal, considerando-se a premissa de que a sociedade já resolveu seus conflitos básicos, desta forma, os interesses sociais estariam todos assegurados.

Os educandos inicialmente apreendem conceitos do mundo pelos olhos de seus próximos, de seus pais, e necessitam de autonomia e tomada de consciência para perceberem que os conflitos básicos e os direitos não estão garantidos, para entenderem que é na sua postura, nos seus atos e atitudes que será construída a sociedade.

Vieira Pinto ainda considera que existam nas universidades classes dominantes, que aproximam-se dos semelhantes entre si. Trocando em miúdos, a lógica da totalidade da normalidade exige e exclui o diferente, os sujeitos ditos

normais aproximam-se dos sujeitos também tidos enquanto normais, e o que é considerado diferente é anormal, é excluído.

Após este amontoado de críticas relativas ao modelo de educação inclusiva que está direcionado ao ensino superior e ao educando com deficiência, a discussão gira em 359 graus, não 360 graus, pois não retorna ao seu ponto de partida, progride 1 grau à medida que é discutido, onde questiono meu próprio motivo da escrita sobre a educação inclusiva pareada à inerente dúvida de que esta educação inclusiva não existe.

Quando a educação não possibilita a explanação de todas as possibilidades dos educandos, ela não é inclusiva. Quando a educação não possibilita a progressão do educando no contexto regular de forma isonômica, ela não é inclusiva. Quando a educação se preocupa somente em adaptar materiais e manter um apoio àquele educando sem considerar se ele efetivamente está compreendendo o conteúdo, ela não é inclusiva. Quando o professor acredita que terá que modificar o plano de aula por conta de um aluno somente, não é uma prática da educação inclusiva. Devemos inverter a lógica da incapacidade a todo o momento, dentro e fora da sala de aula. E, por não ser inclusiva, ela não é libertadora, é opressora, pois a opressão impossibilita o indivíduo de “ser mais”.

Enquanto autora destas linhas, esta é minha inconclusão e inacabamento. É meu questionamento por não ser uma pessoa com deficiência e escrever todas estas linhas. Tenho lugar de fala ao estar ao lado diariamente de uma pessoa com deficiência física, acompanhando e vivenciando paralelamente estes conceitos que escrevo, mas não os sentindo na pele. Lugar de fala que me autoriza demonstrar o que realmente vivemos e sentimos.

Meu lugar de fala é com base em um modelo de norma social, e caminho dividindo a vida com meu esposo, que é e sempre será um educando e educador com deficiência; eu, enquanto pesquisadora e autora consigo hoje aderir ao ensino superior e escrever estas linhas, podendo me fazer ler e ouvir, em paralelo ao educando com deficiência, que hoje pode também estar escrevendo outras linhas.

Por hora, encarrego-me de basear este estudo nas entrevistas, para explicitar os sujeitos com deficiência que acessaram a universidade, e perceber sua construção, reconstrução e como, nos conceitos de Paulo Freire, que também foram explanados por Álvaro Vieira Pinto (1993), contextualizando no ensino superior a objetividade de um processo social e pedagógico.

Processo este de transcendência do sujeito em historicidade e totalidade. Este processo de transformação tem um sentido coeso e íntegro, que implica no ambiente e na existência humana por si só e influencia o país e o mundo, bem como fatores materiais e culturais que implicam sobre ele (PINTO, 1993).

Uma das contribuições mais valiosas de Freire para este estudo, podendo-se atrelá-lo às práticas pedagógicas da educação inclusiva, é seu entendimento do saber como não absoluto, mas sim relativo, existencial, empírico, racional, histórico, não dogmático e fecundo (FÁVERI, 2014). A educação é constante renovação.

Em uma renovação constante, a educação inclusiva inicialmente foi extremamente aproximada à inserção dos alunos com deficiência, que antes frequentavam escolas especiais, para as classes regulares de ensino (MANTOAN, 2017). Embora alguns ainda a compreendam desta forma, no próximo capítulo persevero na causa de explanar as modulações históricas até a chegada à concepção sobre a educação inclusiva que percebemos atualmente, para que, mesmo em pequenos passos, possamos chegar à compreensão de seu intuito de “garantir a diferença na igualdade de direitos à educação” (MANTOAN, 2017, p. 25).

Para a continuidade deste estudo, no próximo capítulo irei relacionar a educação inclusiva e a educação especial em um breve percurso na história do nosso país, aproximando os conceitos de educação inclusiva direcionados à pessoa com deficiência física.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Contextualizar a inclusão enquanto *praxis* diária exige conhecimento e dedicação. Unir conceitos teóricos e trazê-los para a sala de aula, para as relações interpessoais e para todo o ambiente universitário, requer a compreensão de uma trajetória que expõe de onde e como surge o que hoje conhecemos por educação inclusiva. Quais suas semelhanças e diferenças em relação à educação especial, e qual o direcionamento da educação inclusiva de maneira específica ao acadêmico com deficiência física.

Neste capítulo, conheceremos um breve percurso da educação inclusiva no Brasil, percebendo quais direcionamentos são relacionados à pessoa com deficiência física, bem como entendendo alguns conceitos relacionados à educação especial.

3.1 Breve percurso da educação inclusiva no Brasil

No Brasil, as últimas décadas apresentam estudos com temas relacionados à educação inclusiva, incentivando a promoção de mecanismos que favoreçam a inclusão das pessoas com deficiência na educação regular, bem como direcionando esforços para que estes educandos acessem o ensino superior (ALMEIDA; FERREIRA, 2018). Sabe-se que este caminho é longo, mas precisa ser trilhado, considerando o progresso já realizado desde o século XVIII até meados do século XIX, onde a visibilidade destinada à pessoa com deficiência era pura e simplesmente nula.

Neste recorte histórico, era comum a criação de instituições que serviam de depósitos, que mantinham a pessoa com deficiência privada do convívio social e limitada ao ato de reabilitar, de tentar enquadrar ao panorama da normalidade para a época.

Skliar, no livro *Dialéctica de los conceptos en educación*, em uma tradução livre da autora, traz à tona:

Como se o olhar não pudesse resistir ao fragmentário, ao incompleto e se visse obrigado a regular e ordenar tudo em pró de sua completude. [...]. Desde este olhar incapaz de suportar a fragmentação, tudo tem sido muito

complicado, ou lento, ou nulo para alguns, e muito rápido e simples para outro” (SKLIAR, 2015, p.113)⁷.

Parece haver uma obrigação em reabilitar aquilo que está fora dos padrões. Existe a dificuldade de olhar para o que é considerado fragmentado e se o conceitua, então, enquanto incompleto. Existe a necessidade de patologizar o ser que está fora dos padrões daquilo que avaliamos como normal.

Por volta do século XX, direcionada às pessoas com deficiências, criam-se as primeiras escolas de educação especial. Importante ressaltar que educação especial e educação inclusiva são abordagens diferenciadas, em se tratando da relação dos processos educativos e a pessoa com deficiência.

As escolas de educação especial tinham por ideia promover o atendimento escolar daquelas crianças que anteriormente não frequentavam a escola, e de certa forma positiva, tinham a premissa de suprimir a segregação. Estas escolas surgem com viés positivo; porém, posteriormente pode-se perceber que se a criança permanece somente alocada neste modelo educacional, e não tem relação com a educação regular, continua-se a segregar, o modelo torna-se excludente.

As esferas governamentais não assumem este tipo de educação, contudo, contribuem parcialmente com estas escolas. O grande contingente de mobilização vem da sociedade civil, que em 1930 promove a organização de associações que discutem e promovem a educação especial.

[...] a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação (JANNUZZI, 2004, p. 34).

O Instituto Padre Chico, em São Paulo, direcionado especialmente à educação de pessoas com deficiência visual, foi uma das primeiras instituições, fundado no ano de 1954. No mesmo ano surge o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), gerado pelo aumento das demandas de fundação das escolas especiais. “A APAE é concebida tendo como parâmetro a

⁷ Tradução livre da autora desde o original: “Como si la mirada no pudiera resistir lo fragmentario, lo incompleto y se viesse obligada a regular y ordenar todo em pos de su completamiento. [...] Desde esa mirada incapaz de soportar la fragmentación, todo há sido demasiado complicado o lento o nulo para algunos y demasiado rápido y sencillo para otros”.

organização da *National Association for Retarded Children* dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais” (ROGALSKI, 2010, p. 4).

Presumido o avanço pela criação das escolas de educação especial, atenta-se que, mesmo entre as mudanças do cenário e da busca pela garantia por direitos fundamentais como a educação, a proposta de educação fundamentada era direcionada à confecção de trabalhadores para postos específicos (BIANCHETTI, 1998).

As escolas de educação especial mantinham o modelo reabilitacionista. Este modelo expõe a premissa de somente perceber a pessoa com deficiência como o diferente, que deveria receber tratamento para se adequar e se modelar o mais próximo do padrão daquilo que era o normal para a época. Estas escolas se orientavam para confeccionar trabalhadores para postos operacionais, não possibilitando a progressão da pessoa com deficiência, somente o enquadramento para aquela determinada função. A educação era moldada para a reprodução de processos específicos àquilo que o mercado de trabalho necessitava. “A educação nessa época passou a ser enfatizada como derivada do projeto de desenvolvimento econômico” (ROGALSKI, 2010, p. 4-5).

A educação forneceria trabalhadores que ajudassem a promover o desenvolvimento econômico, e ponto final. Os trabalhadores seriam moldados aos seus postos operacionais, não receberiam ou compartilhariam outros tipos de conhecimentos, somente teriam acesso ao saber inerente à sua função laboral. A educação teria um fim em si mesma, um fim relegado a um posto operacional, não havendo perspectivas para a pessoa com deficiência progredir da educação básica ao ensino superior.

Transcorrendo do início do século XX até os dias atuais, o cenário da educação relacionada à pessoa com deficiência continua em constante transformação, ainda contemplando vertentes moldadas à saúde e reabilitação, porém, em contrapartida, crescendo em consideração ao estímulo de mecanismos que modifiquem a realidade da educação inclusiva, a fim de atender o ser humano em suas diferenças.

No Brasil, compromissos assumidos internacionalmente fomentam a promoção da educação inclusiva. Documentos como a Declaração de Salamanca, de 1998, a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, Decreto nº 6.949

de 2009, e o mais recente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015, são estratégicos no direcionamento de ações que valorizem a multiplicidade da educação na diversidade.

As diretrizes curriculares nacionais para educação básica têm um caderno específico voltado à diversidade e inclusão, o qual tem como objetivo contextualizar os objetivos postos em práticas educacionais, que na contemporaneidade, buscam garantir o direito humano e universal da educação para todos. Neste caderno, baseado em uma concepção de uma educação que inclui, de uma educação para a diversidade, o Ministério da Educação amplia o debate sobre as áreas definidas pela LDB – Lei 9.394/1996, no intuito de elaborar diretrizes nacionais que contemplem os princípios da diversidade e o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

A concepção de Educação Especial nessa perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da educação especial ao ensino comum, bem como a organização dos espaços educacionais separados para alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

Extrapolando o conceito da educação especial, que mantinha um espaço em separado para abrigar os alunos com deficiência, a perspectiva direcionada à educação inclusiva visa uma educação em que todos os alunos possam estar na mesma classe regular, considerando suas diferenças.

A educação especial por muitas vezes foi utilizada como uma ação substitutiva da escola regular, em contrapartida à perspectiva da educação inclusiva, que considera as diferenças, e mesmo mantendo o aluno na escola de educação especial, o aloca na classe regular.

Trocando em miúdos, anteriormente, o educando que participava da educação especial não era participante da educação regular. Em contrapartida, quando a educação especial é vista na perspectiva da educação inclusiva, direciona a organização dos espaços para receber a todos em suas diferenças, e agrega o ensino especial ao regular. A ideia é de que, mesmo que o aluno esteja participando da escola de educação especial e/ou estar participando dos processos e programas de inclusão escolar, ele deve estar figurando entre os outros colegas na escola regular.

A estratificação entre educação especial e educação inclusiva torna-se clara na diretriz do Ministério da Educação. Duas concepções que são paralelas, que formam camadas distintas e, ao mesmo tempo, conjuntas no processo educativo.

Duas camadas que se complementam e que precisam coexistir. A Educação Especial, presente na Constituição Federal de 1988, expressa uma modalidade não substitutiva da escolarização comum, mantendo todas as etapas de escolarização em níveis e modalidades, preferencialmente em contra turno à escola regular, disponibilizando os serviços e apoios que complementem a formação destes alunos de forma integral. A Educação Inclusiva é conceituada por Carneiro (2013), de forma simples, em palavras que promovem uma descontaminação de conceitos. Carneiro caracteriza Educação Inclusiva como:

Conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de todos os alunos nela, independente de suas particularidades (CARNEIRO, 2013, p. 29).

A educação Inclusiva torna-se um conjunto de teorias, práticas, ações e atitudes que, independente de quais sejam, favorecem acesso, permanência e progressão da pessoa com deficiência em classes regulares de ensino, bem como no panorama universitário. O desenvolvimento das práticas da educação inclusiva, objetiva efetivar participação da pessoa com deficiência com igualdade de condições com os demais alunos. É um processo que nunca está finalizado, é constante, e promove a redução de práticas segregadoras e excludentes. As práticas de educação inclusiva buscam reafirmar a garantia à educação e ao acesso ao ensino fundamental, nível de escolaridade este obrigatório a todo cidadão brasileiro.

Ressaltada a importância da discussão de temas relacionados à inclusão e à educação inclusiva a classes de educação regular, surge em paralelo uma crescente preocupação dos pesquisadores em dar subsídios e relacionar estes temas ao ensino superior.

É grande a importância da ampliação do cenário, que ainda é pequeno, para a promoção de discussão das práticas e de medidas que influenciem beneficentemente e auxiliem no processo de desenvolvimento das habilidades acadêmicas da pessoa com deficiência, para que ela tenha acesso e desenvolva toda a sua potencialidade dentro da universidade (RODRIGUES, 2017).

A Educação Inclusiva deve se perpetuar desde os primeiros níveis escolares até o ensino superior, tendo o educando com deficiência na universidade um

vislumbre de todas as possibilidades de atuação e contribuição para o desenvolvimento da sociedade.

Chauí (2003) apresenta uma concepção de universidade como uma instituição social e, neste sentido, exprime a estrutura, o funcionamento e o modo da sociedade caracterizando as práticas sociais. A universidade, como o reflexo de uma sociedade, também é marcada por contradições e, por ventura, mantém mecanismos de seleção que geram rupturas de continuidade que esbarram no conceito de educação que prima pela qualidade que se almeja atingir.

No panorama das proposições de Chauí sobre o modelo de universidade como uma instituição que exprime a estrutura de uma sociedade, podemos pensar que também a universidade constrói esta estrutura da sociedade. A universidade pode ser a mola propulsora da mudança deste modelo de normalidade que adotamos na sociedade, com a representatividade do educando com deficiência física mantendo a discussão de propostas que aliem direitos e garantias para acesso e permanência por meio das políticas educacionais.

Do mesmo modo que a proposta da educação inclusiva precisa ser constantemente discutida, pesquisada e praticada na educação básica, no ensino superior, na universidade, existe a mesma necessidade, com o desafio de assegurar os apoios à estruturação física dos espaços, bem como à estruturação e capacitação de profissionais, além de materiais adequados para que a implementação de uma política educacional seja efetiva.

Ao pensar a educação inclusiva correlacionada ao ensino superior, faz-se necessário denotar a importância dos instrumentos que possibilitaram aparato legal para esta implementação. No ano de 1990, começa a emergir o movimento pela inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e o Brasil tem sua primeira iniciativa por parte do Ministério da Educação para a promoção da inclusão de uma disciplina intitulada “Aspectos Étnico-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Educacionais”, pela Portaria nº 1.793/94, prioritariamente nos cursos de Licenciatura, Pedagogia e Psicologia. (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Ainda sem expressiva participação por meio das universidades para a implementação da disciplina em seus cursos de graduação, emerge uma nova proposta do MEC, como uma segunda tentativa, em 1996, por meio de um Aviso Circular nº 277/MEC/GM – Gabinete Ministerial, que solicita que as instituições de

Ensino Superior (IES) viabilizem condições de acesso aos candidatos com deficiência, possibilitando capacitação profissional, infraestrutura adequada e flexibilização dos conteúdos, sem reduzir a qualidade e excelência na educação.

Neste sentido, os desafios postos às IES pelo Ministério da Educação suscitam ações a serem desencadeadas por parte da IES, bem como por parte do MEC, para discorrer sobre os temas acerca não só da implementação de políticas educacionais, mas também da efetivação destas políticas de forma que a especificidade dos acadêmicos com deficiência seja respeitada em sua diversidade, e que essas ações promovam o movimento de inclusão em supremacia à invisibilidade da participação deste aluno.

O ato de cursar o ensino superior, uma universidade, que anteriormente era significado de *status* para uma determinada e seleta parcela da classe média, hoje, com a chegada dos mecanismos da educação inclusiva, acende a discussão do acesso ao ensino superior para todos, denotando que o ensino superior deixa de ser direcionado a uma pequena parcela da população, e passa a ser amplo, com capacidade de provocar discussões profundas sobre a sociedade.

Este ato de cursar o ensino superior está dentro do ponto de vista das transformações. Estar em uma universidade pode ser a mudança necessária na vida da pessoa com deficiência física. Torna-se importante verificar o recente acesso e utilização de direitos básicos à pessoa com deficiência, existindo uma preocupação relacionada à educação inclusiva no ensino superior. Reforça-se uma tendência no Brasil, em termos da elaboração de políticas educacionais, que primam em garantir direitos de isonomia e de educação de qualidade às pessoas com deficiência.

Uma educação inclusiva está a caminho e os avanços em direção a conquistas são evidentes. “Nosso compromisso como educadores do século XXI reveste-se da responsabilidade de concretizar uma pedagogia que responda aos anseios e às necessidades deste novo tempo” (MANTOAN, 2017, p. 34).

3.2 A Educação Inclusiva e o Educando com Deficiência Física

Após contextualizar conceitos da educação freiriana e apontar alguns cenários direcionados à educação inclusiva, faz-se necessário expor as nuances da

caracterização do educando com deficiência física, em sua constituição enquanto participante da inclusão.

Vale ressaltar que, tanto em documentos quanto em textos publicados, são encontradas diferentes nomenclaturas, e que para este estudo padronizei a escrita com a terminologia pessoa com deficiência⁸, termo este utilizado no Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015⁹. Primeiramente, irei me deter à definição de deficiência para, em um segundo momento, considerar, em sua subdivisão, a deficiência física.

As pessoas com deficiência aparecem na legislação brasileira, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, como indivíduos que têm algum impedimento de longo prazo, podendo este impedimento ser de ordem física, cognitiva e/ou sensorial, que influencia no desencadeamento de restrições em aspectos e âmbito biopsicossocial (BRASIL, 2015). Estas restrições e impedimentos de ordem biopsicossocial são características que influenciam nas dimensões biológicas, psicológicas e sociais, como da constituição das funções e nas estruturas do corpo, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais que limitam o sujeito no desempenho de atividades e lhe restringem a participação em determinadas atividades.

Para efeito da legislação, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, considera, em seu Art. 4º, as seguintes categorias: I - deficiência física; II - deficiência auditiva; III - deficiência visual; V - deficiência mental (BRASIL, 1999).

Neste sentido, em amplo aspecto, a pessoa com deficiência enquadra-se em um dos segmentos que considera para a caracterização da deficiência física os efeitos de restrição de mobilidade e/ou estruturas ou funções do corpo; considera para a caracterização da deficiência intelectual ou mental os fatores que influenciem contingentes cognitivos e outras áreas; para a caracterização das deficiências auditiva ou visual os fatores que influenciem a ordem sensorial.

Estes conceitos são gerais, trazidos na literatura e legislação, e aqui expostos, torna-se importante destacar a delimitação da deficiência física, que é foco deste estudo. Fávero (2007, p. 24), acentua que “deficiência física não é gênero do qual as demais deficiências são espécies”.

⁸ Nomenclatura “pessoa com deficiência” aparece em todo o texto que é autoral, além das citações indiretas de textos de outros autores. As citações diretas mantêm a terminologia que seus respectivos autores usaram em suas publicações.

⁹ Lei nº 13.146/2015, 6 de julho de 2015.

Visualizo cotidianamente situações em que a deficiência física parece englobar todas as outras deficiências como suas subcategorias. O símbolo que remete às pessoas com deficiência é caracterizado por uma pessoa que utiliza cadeira de rodas. Isto estimula o senso comum a acreditar que para ser caracterizado como pessoa com deficiência, a pessoa deve utilizar cadeira de rodas.

Em um exemplo prático, imaginemos uma situação em que, quando, para se utilizar o direito de estacionar em uma vaga reservada, a pessoa com deficiência, independente de qualquer que seja, desce do carro e é questionada, verbalmente ou não, ouvindo a seguinte frase “você não pode estacionar porque esta vaga é para cadeirantes”. Neste momento, deve-se entender que a vaga, neste exemplo ilustrando todas as situações da vida diária, não é exclusiva ao cadeirante, como sendo esta a única condição da pessoa com deficiência física. A vaga é destinada à pessoa com deficiência, e ponto final.

A pessoa com deficiência física tem suas peculiaridades, porém, a deficiência física, como não engloba as demais deficiências, e para se fazer valer de um acesso diferente de entrada em uma agência bancária, uma fila paralela, um atendimento preferencial ou o acesso à educação inclusiva, a pessoa com deficiência física, assim como as demais apresentações das deficiências, tem direitos garantidos, não sendo necessário expor ao público quaisquer limitações de ordem física, sensorial ou intelectual.

Quando pensamos em deficiência física, não podemos cair nas armadilhas de considerar que as adaptações devem ser somente de modo a “melhorar a acessibilidade”, acreditar somente que o acesso até a sala deve ser aprimorado, ou que as portas devem ser mais largas. Quando pensamos em educação inclusiva para a pessoa com deficiência física, o que deve ser enfatizado é que toda a aula deve ser planejada para todos, num conceito de promover acessibilidade pedagógica.

Dentre as muitas nuances dos direitos das pessoas com deficiência, o Decreto Nº 5.296, de 2004, compreende e regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Este decreto considera pessoa com deficiência física aquela que possui:

alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004, p. 1).

Cada pessoa com deficiência tem sua singularidade, limitações ou não, e necessidade ou não de acompanhamento em determinada atividade. Expor as singularidades da subdivisão do conceito de pessoa com deficiência se faz necessário para a compreensão de que “o termo deficiência física tem, em sua definição, o detrimento de alguma limitação orgânica” (RODRIGUES, 2018, p. 8). Em contrapartida, esta simples caracterização descrita na literatura como referente a um problema estrutural ou fisiológico, limitado somente ao corpo, não prediz uma amplitude relacionada aos impactos negativos de sua capacidade de realizar ou não uma tarefa relacionando-se com os fatores ambientais. Esta relação entre o detrimento de uma função orgânica ou problema estrutural, considerando os fatores ambientais, o ambiente de convívio social, a aprendizagem e as relações interpessoais, pode ser considerada o maior determinante para o aparecimento das incapacidades.

A pessoa com deficiência física não pode ser limitada à legislação, embora as leis e decretos sejam ferramentas importantes na efetivação de direitos e garantias fundamentais como a educação. As pessoas com deficiência precisam perpassar o panorama da diversidade. A diversidade pressupõe o desenvolvimento das habilidades e possibilidades, e em uma sociedade marcada pelas contradições, considerando que as pessoas com deficiência foram e em certos momentos ainda são, colocadas sócio-historicamente em processos de estigmatização, torna-se importante conhecer as nuances dos conceitos para que não ocorram processos de descrédito em detrimento de uma característica apresentada.

Na busca por concretizar nosso compromisso da efetivação de uma educação inclusiva efetiva, modulam-se legislações para balizar direitos inerentes aos educandos com deficiência. No próximo capítulo irei explicar teoricamente documentos em nível de legislação, decretos e normativas que apontem direcionamentos acerca da estruturação das políticas educacionais, bem como os documentos internos da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, que

versam sobre a política de permanência e atendimento ao acadêmico com deficiência.

Dando continuidade a este trabalho, no próximo capítulo irei expor as concepções sobre educação inclusiva, interação e inserção, considerando as políticas educacionais relacionadas à pessoa com deficiência a nível nacional e institucional.

4 AS CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTEGRAÇÃO, INSERÇÃO E INCLUSÃO

Reconhecendo a importância da inclusão, que valoriza, recebe e acolhe as diferenças dos indivíduos em todos os aspectos, nas últimas décadas, o Brasil vem se voltando à promoção de políticas que busquem a efetivação deste modelo.

A inclusão das pessoas com deficiência nos diversos tipos de sistemas de educação vem sendo discutida, dimensionando a construção de políticas educacionais com o objetivo de auxiliar na construção de uma estrutura social isonômica, que possa reger as relações de multiplicidade dos sujeitos que a constituem. Este processo de construção destas políticas educacionais inclusivas é pareado com compromissos internacionais assumidos, que direcionam e auxiliam a implementação das políticas educacionais nacionais.

Este capítulo aborda as políticas educacionais inclusivas e a pessoa com deficiência, bem como as políticas educacionais inclusivas na UNESCO.

4.1 As políticas educacionais inclusivas e a pessoa com deficiência

Almeida e Ferreira (2018), apontam que, internacionalmente, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, promovidas pela UNESCO em 1990 e 1994, respectivamente, contemporâneas à Lei Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, são importantes documentos que direcionaram a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE, (Decreto nº 6.571/2008 e *Decreto nº 7611/2011*) e na mais recente Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, 2015.

Trago neste estudo um recorte das políticas educacionais inclusivas, pontuando determinados momentos do século XX que traçam uma linha para compreendermos como estão dispostas na contemporaneidade estas políticas educacionais, e para poder explicar e compreender as políticas de acesso, permanência e sucesso no ensino superior dispostas pela UNESCO.

Importante salientar que no capítulo anterior visualizamos a trajetória da educação especial e educação inclusiva expostas em práticas cotidianas ao longo

dos anos. Já neste capítulo, expõe-se as políticas educacionais inclusivas, reconhecendo o valor da educação inclusiva como artefato de construção do sujeito, e reconhecendo que também o ato de discutir, pesquisar e conhecer estas políticas, servem de propulsores à sua implementação e à sua prática.

No geral, as políticas inclusivas, bem como as políticas educacionais inclusivas ou de educação especial, são frutos da luta diária para a garantia de direitos relacionados às pessoas com deficiência. Elas teorizam conceitos, e expõem direitos e deveres relacionados aos sujeitos, considerando que é através da sua construção, implementação e discussão que se exige das esferas governamentais e sociais locais de ambiente, acessos e uma sociedade mais isonômica.

No ano de 1961, a Lei Nº 4.024/61 fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e trazia em seu texto um item relacionado à criação do direito à educação dos "alunos excepcionais". Esta lei presumia que a educação das pessoas com deficiência deveria estar alinhada ao contexto educacional que era proposto na época. A pessoa, o aluno com deficiência, teria de se moldar à escola e se enquadrar a toda estrutura e modelos de aulas e avaliações que a escola propunha para seus alunos. Caso o aluno não se adaptasse ao sistema geral de educação proposto, ele seria direcionado a um sistema especial. Segue o texto da Lei Nº 4.024/61 que trata, no seu Título X, da Educação de Excepcionais:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Este momento educacional, que nos é apresentado pela Lei Nº 4.024 de 1961, pressupunha que existia uma política educacional, que no papel da lei era disponível à pessoa com deficiência, e promoveria integração na sociedade. A crítica a este modelo de integração do aluno que não se enquadra ao ensino regular aparece quando a escola que recebe este aluno com deficiência não possui estrutura física, e nem pedagógica, para esta acolhida, e este então não figurará entre os educandos da escola regular.

Este aluno então é alocado em outra instituição, sendo segregado da escola regular, e nesta instituição de ensino especial recebe educação, mas não

todos os conteúdos dos demais alunos. Este modelo visava somente a integração da pessoa com deficiência na sociedade.

Este momento da integração educacional da pessoa com deficiência apresenta uma segunda etapa, onde acontecem esforços para que exista um relacionamento entre a pessoa com deficiência e os sistemas de educação. A partir destes esforços, a integração, que buscava apenas colocar a pessoa com deficiência dentro da sociedade, passa a tomar moldes de outro movimento, chamado inserção escolar.

A inserção escolar direcionada à pessoa com deficiência aparece na última Constituição Brasileira, com publicação em 10 de agosto de 1988, que traz em seu terceiro capítulo, no “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”.

Refletindo sobre a nomenclatura relacionada às pessoas com deficiência, percebe-se que esta era explicitada de diversas formas, ora estas pessoas eram consideradas como alunos excepcionais, ora como portadores de deficiência. Esta multiplicidade de concepções sobre o aluno era resultante de diversas concepções sobre formas de educação que deveriam ser propostas.

A concepção da inserção escolar da pessoa com deficiência na educação, ainda apresentava o paradigma do antigo modelo de integração educacional. A ênfase de que o modelo de inserção ainda possa manter resquícios do modelo de integração se dá, uma vez que somente ao aluno era depositada toda a responsabilidade de enquadrar-se no sistema educacional. Somente ele é responsabilizado pelo seu enquadramento aos moldes típicos daquela educação proposta.

Contudo, a inserção escolar expressou avanços, pois estimulou os primeiros modelos de atendimento educacional especializado que, aos poucos, foi responsável por adaptações de conteúdos, em sua maioria primando pela manutenção do aluno na escola regular.

Com os avanços propostos pelos modelos de integração educacional e de inserção escolar da pessoa com deficiência no sistema educacional, estes tornaram-se marcos regulatórios e determinantes para que compromissos fossem firmados e as políticas educacionais direcionadas ao modelo de educação inclusiva que temos hoje.

Em paralelo à construção de políticas educacionais nacionais, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, ambas da UNESCO, basilararam o envolvimento da sociedade civil e governamental para a promoção do acesso ao sistema de educação como uma via de mão dupla. Tanto vindo da pessoa com deficiência, quanto da instituição de educação que o recebe, o entendimento era que deveria ser talhado compromisso e envolvimento efetivo para que a educação fosse promovida.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos traz um capítulo voltado a uma educação que tem por objetivo não distinguir quaisquer alunos e ser efetivamente uma educação para todos, satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem, considerando que:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, p. 3).

A proposta é de uma educação que promova a inclusão, baseada na construção diária da relação entre a pessoa com deficiência e o ambiente escolar, favorecendo a aprendizagem e despertando as habilidades e potencialidades do aluno. A educação para todos prediz adaptações por meio da pessoa com deficiência e do sistema escolar, e não somente um esforço do aluno em adaptar-se, mas sim que ele seja referência para as adaptações que devam ocorrer nos materiais e currículo, para que sejam moduladores da aprendizagem e da qualidade deste modelo de inclusão.

A declaração de Salamanca também foi determinante para a construção de um sistema educacional inclusivo, pois direciona-se à luz do:

Envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria

dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram por ela abrangidos; e reconhecendo, como prova deste envolvimento, a participação activa dos representantes de alto nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais nesta Conferência Mundial (UNESCO, 1994, p. 2).

A declaração de Salamanca apresenta o envolvimento bipartite, advindo por parte de esferas governamentais e por grupos de pressão, apresentados no texto como a sociedade civil organizada. Ela exhibe o comprometimento para a participação efetiva nos temas que envolvam a inclusão e uma educação que promova a inclusão das pessoas com deficiência.

Estes documentos da UNESCO, a nível mundial, direcionam objetivos e compromissos assumidos pelo Brasil, ao perseguirem um modelo de educação para todos, assumindo a diversidade e a reformulação do sistema educacional com qualidade, indiscriminadamente, e mantendo legitimidade de direitos.

Em complementação às políticas educacionais de educação inclusiva mundiais, no Brasil, ocorre a publicação de documentos nacionais que direcionam as adaptações curriculares para os alunos com deficiência, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e predizem a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996¹⁰. A LDB/96 traz em seu texto, pela primeira vez, a educação especial em um capítulo. Este modelo de educação toma corpo e detém um capítulo que descreve e determina ações relacionadas ao sistema educacional diretamente voltadas aos alunos com deficiência. O capítulo V da LDB/96 trata da educação especial, e em seus artigos 58 e 59, desdobra seu entendimento para efeitos da lei para a modalidade da educação escolar:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: 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

¹⁰ A LDB 96 estabelece duas categorias de atendimento educacional especializado: em classes, escolas ou “serviços especializados” e em “serviços de apoio especializado” na classe regular.

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 (BRASIL, 1996).

Desdobrando a LDB/96, percebemos os avanços previstos nesta diretriz para a educação. Ela estabelece o atendimento do aluno com deficiência, devendo a escola prover adaptação de materiais e conteúdos, bem como capacitação de docentes para que ele seja devidamente integrado à classe, considerando-se que a integração deste aluno não ocorre somente por parte do educando com deficiência, e sim, também por parte do professor.

Utilizando-se conteúdos, recursos e técnicas devidas, o sistema educacional tem de prover o desenvolvimento de habilidades e incentivar a capacidade de inserção social e progressão escolar deste aluno, assim como prover o desenvolvimento de suas habilidades para que exista a possibilidade do ingresso no ensino superior.

As políticas educacionais na contemporaneidade primam pela inclusão, ampliando o entendimento de que a educação inclusiva não seria somente para as pessoas com deficiência, mas também que estaria direcionada a todos os alunos que estiverem, por ventura, apresentando dificuldades temporárias ou permanentes no sistema educacional.

Por meio de adaptação de materiais, espaços físicos e ações interpessoais que priorizem pela qualidade da educação proposta a finalidade das práticas inclusivas, e a implementação de políticas efetivas apontam um sistema educacional que reconhece a inclusão de:

todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Assim, [...] passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que

simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja (MENEZES, 2001,p. 1).

A legislação amplia, assim, o olhar sobre a inclusão e a educação inclusiva, concebendo-a não somente como direcionada à pessoa com deficiência, mas como facilitadora do processo educativo em todos os níveis e para todos os alunos. Mesmo com este pensamento sobre a educação inclusiva, ainda se faz necessária a promoção de espaço para discussão de estratégias que fomentem a concretização da educação inclusiva, tendo em vista assegurar e promover direitos para as pessoas com deficiência em outros níveis de inclusão.

No ano de 2008, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou uma convenção que trata sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009). Em seu texto, mantém assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis da educação regular, do nível fundamental até o ensino superior. Este é um dos primeiros passos para a efetivação do modelo de educação inclusiva que promova o desenvolvimento das habilidades do educando, e prima por sua progressão, criando estratégias para que não somente recebam educação nos moldes dos sistemas de ensino fundamental e médio, mas que também tenham a oportunidade de acessar o ensino superior.

No Brasil, no mesmo ano, promulga-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE, a partir do Decreto nº 6.571/2008, posteriormente substituído pelo *Decreto nº 7611/2011*, que trata da consideração de que a educação inclusiva é um movimento mundial e deve ser incorporado enquanto:

[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes 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 idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prediz a não discriminação e a validação da equidade enquanto um paradigma educacional. A equidade revela senso de justiça, imparcialidade no reconhecimento do direito de cada um. Expressa a compreensão da construção de

planejamentos adequados para que todos os alunos, sem exceção, possam progredir nos conteúdos, considerando suas diferenças e seus esforços. Que esta educação proposta seja acessível e para todos. Que seja equânime e dê subsídios para que todos os alunos possam incluir-se, mas que ao mesmo tempo ela, a educação, promova a inclusão dos alunos.

Com o intuito da manutenção da equidade nos sistemas educacionais, e pensando na construção e compilação das políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência, tanto em se tratando de políticas educacionais quanto em outras áreas que predizem a inclusão, em 2015 promulga-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 6 de julho. Esta lei atualmente é conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Quando pensamos em políticas educacionais e consideramos vários documentos, de caráter internacional e nacional, relacionados à pessoa com deficiência, como por exemplo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, este aparece como apresentação do modelo das políticas públicas educacionais atuais, orientado por outras Diretrizes, como a Diretriz Curricular Nacional Para a Educação Básica para a Diversidade e Inclusão de 2013, assim que o Estatuto da Pessoa com Deficiência detém o fortalecimento dos direitos construídos historicamente. Em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, no Art. 27º, apresenta texto relacionando a educação como um direito constituído e assegurado ao sistema educacional em todos os níveis ao longo da 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.
Parágrafo Único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 19).

Colocando a educação como dever do Estado, da família e da comunidade, o Estatuto complementa e assegura a responsabilidade da educação que prima pela qualidade e preza pela necessidade de ações que refiram à inclusão, considerando as especificidades do aluno em suas características, com ações voltadas às crianças, jovens e adultos, para que as necessidades educacionais se encaminhem à produção do conhecimento e ao desenvolvimento das habilidades dos alunos como um todo.

A qualidade da educação brasileira, em se tratando dos sistemas de educação regular e da educação inclusiva, é conquistada e construída devendo concretizar a qualidade da relação entre todos os sujeitos envolvidos no processo, considerando como sujeitos o sistema educacional e o educando com deficiência (BRASIL, 2013).

Compreendendo a educação inclusiva, entende-se o construto de ações que promovem a socialização de conhecimentos e relações interpessoais. O compromisso de prover o acesso e a permanência do educando com deficiência em todos os níveis educacionais perpassa o sistema educacional. Este compromisso é e deve ser assumido por todos os sujeitos, e todas as variáveis, de todo o processo educativo, devem ser consideradas (BRASIL, 2013).

As variáveis consideradas presumíveis à pessoa com deficiência vão desde a adaptação de conteúdos e materiais, até a logística dos acessos e acessibilidade, bem como torna-se importante ressaltar o condizente pedagógico e as ações de relacionamento interpessoal entre professores e alunos que recebem e acolhem o aluno com deficiência em seu contexto.

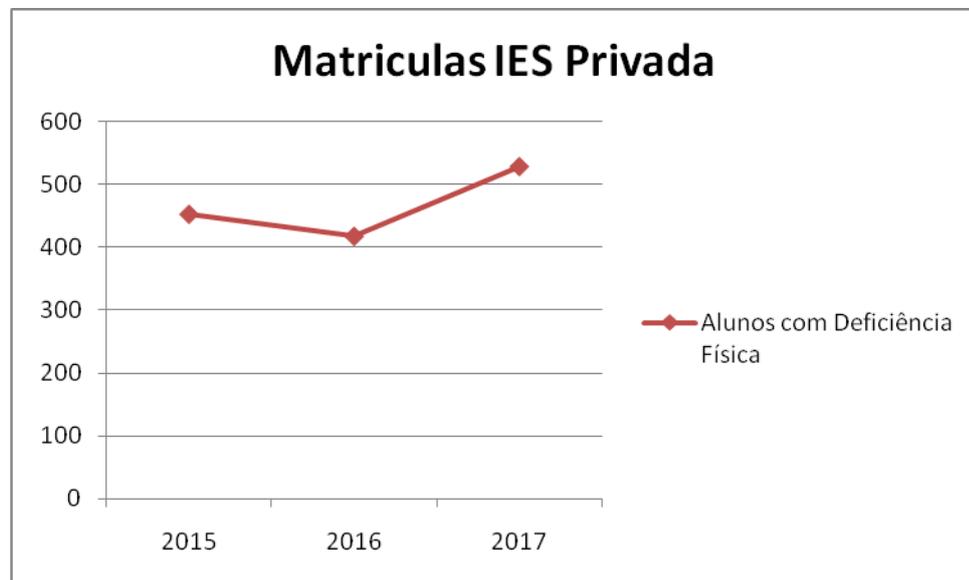
O progresso das políticas educacionais inclusivas, quando analisadas de ampla forma, não só para a implementação e enquadramento na lei, mas na forma de realmente promover a inclusão do aluno, exige a busca da qualidade da mediação para que as habilidades dos alunos aflorem e proporcionem a progressão deste aluno a níveis superiores de educação, promovam sua chegada à universidade. Como um dever conjunto, e pensando no desenvolvimento das habilidades, as políticas de educação são de amplo espectro, perpassando dos níveis básicos de educação até o ensino superior.

A universidade, como modo de expressão de uma sociedade, constitui-se em uma prática social (CHAUÍ, 2003). Constituindo-se enquanto uma prática social, consideramos o tempo em que vivemos e a maneira como vivenciamos as práticas educativas e as políticas direcionadas à educação inclusiva no ensino superior. Conseqüentemente, a educação inclusiva no ensino superior depende da implementação de condições criadas pelas universidades para receberem os educandos com deficiência, priorizando pela inclusão em todos os processos de ensino e aprendizagem, independentemente de sua condição de deficiência.

Dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira, evidenciam a baixa presença de alunos com deficiência no ensino superior.

Considerando a partir de 2015, ano da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, os índices relacionados às matrículas de alunos com deficiência, reduzindo amostra aos alunos com deficiência física, os quais são o foco deste estudo, nos cursos de graduação presenciais e à distância, no estado de Santa Catarina nas instituições privadas, visualizamos a curva decrescente e depois crescente, porém, pouco expressiva da adesão destes alunos, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 1: Matrículas de Acadêmicos com Deficiência Física em Instituições de Ensino Superior.



FONTE: Dados do INEP, 2015, 2016 e 2017¹¹.

O quadro exposto acima aponta o número de matrículas de acordo com o Censo da Educação Superior do INEP, considerando as matrículas nos cursos de graduação em IES que oferecem as modalidades presencial e à distância. Este dado do INEP está indexado para todos os alunos com deficiência, matriculados em cursos de graduação em todo o território nacional.

Aqui o quadro mostra o recorte específico para o estado de Santa Catarina, considerando somente os acadêmicos com deficiência física, exemplificando no eixo vertical a quantidade de matrículas, e no eixo horizontal os anos em que ocorreram estas matrículas.

¹¹ Quadro confeccionado pela autora, baseado nos dados fornecidos pelo INEP. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referidos aos anos de 2015, 2016 e 2017.

Percebe-se curva ascendente ao ano de 2017, onde cerca de 529 alunos com deficiência tinham suas matrículas confirmadas em IES particulares.

Nos últimos anos, observamos importantes movimentos que impulsionam, mesmo que a passos lentos, a ampliação da promoção de acesso e permanência de alunos com deficiência aos níveis do ensino superior. Em um aprofundamento neste processo de produção de componentes que propiciem o protagonismo da pessoa com deficiência na universidade, as políticas educacionais internas de uma IES figuram como mola propulsora da efetiva criação dos implementos necessários para este movimento.

O ensino superior, considerando que a educação migra entre a estimulação da criação cultural e a percepção dos problemas existentes na sociedade, deve estabelecer uma relação recíproca entre o aluno e a comunidade (BRASIL, 2014). Observa-se a importância de investimento de recursos materiais, entre eles a promoção da acessibilidade, e recursos humanos, como discussões, pesquisas e elaboração de políticas educativas inclusivas que possam promover o acesso e a permanência deste acadêmico em igualdade de condições.

4.2 As políticas educacionais inclusivas na UNESCO

Partindo da compreensão do estudo da educação inclusiva no ensino superior como o sentido da criação de condições para efetivação das políticas nacionais, a Universidade do Extremo Sul Catarinense vem, ao longo dos anos, construindo e reestruturando políticas educativas que atentem à questão da inclusão.

Por meio da elaboração de documentos, sobrepõe-se o olhar que deve ser direcionado à diversidade dos acadêmicos e a relação entre suas diferenças. Neste estudo, apresento dois documentos que estão disponíveis na página virtual do SAMA e estão contextualizados na política de inclusão da universidade como norteadores de ações.

O primeiro documento é a Resolução n. 12/2010, da Câmara de Ensino de Graduação. Esta resolução prediz a aprovação de outro documento, intitulado da Política de Educação Inclusiva da UNESCO, que teve sua implantação datada do primeiro semestre de 2011.

O texto versa sobre implantação da política e relaciona a educação, acentuando que esta: “deve ser inclusiva, que respeite, valorize e reverencie as diferenças como algo único e sagrado” (UNESCO, 2001, p. 7, apud UNESCO, 2010, p. 1). O documento expressa a trajetória organizacional dos esforços da universidade em manter as políticas educacionais, em paralelo à discussão no mundo sobre os modelos de educação direcionada às pessoas com deficiência.

A resolução 12/2010 aponta a necessidade da popularização da universidade, conduzindo a dimensões favoráveis de acesso e permanência do educando com deficiência de qualquer ordem, com ações que sustentem a acessibilidade e respaldadas na criação de condições próprias, garantindo a implementação da política de educação inclusiva. “No momento que se estabelece como política prioritária de educação em uma perspectiva inclusiva, a universidade deve estar ciente de todas as suas dificuldades físicas, pedagógicas, econômicas e culturais para sua prática” (UNESCO, 2010, p. 3).

A universidade anuncia o compromisso assumido ao aprovar a política de educação inclusiva, considerando a implementação de ações e mantendo-se aberta a um cenário de possibilidades ao acadêmico com deficiência, o desenvolvimento de suas habilidades e a promoção da relação ensino e aprendizado de forma efetiva. A partir da Política de Educação Inclusiva, a universidade propõe-se a assumir uma visão política de inclusão que contemple todos os seguimentos, compreendendo que é uma manifestação de respeito e propondo-se a:

[...] mobilizar a instituição para adequação física e pedagógica necessária
[...] implantar núcleos de estudos [...] organizar os currículos atendendo aos princípios da inclusão [...] estudar o perfil do egresso [...] buscar a prática de modo a contemplar articulação dos conhecimentos específicos com os filosóficos, educacionais e pedagógicos, que fundamentam a ação educativa considerando sempre a capacidade de desempenho das funções profissionalizantes, em perspectiva da sociedade inclusiva (UNESCO/2010, p. 3).

Nota-se que a concatenação de conhecimentos acerca da pessoa com deficiência ingressante na universidade, em amplo aspecto, considerando pesquisas e estudos, organização de currículo e implementação da acessibilidade contribui para que a inclusão seja, aos poucos, absorvida no contexto acadêmico como a presença sem a diferença.

Ações e atitudes que reflitam sobre a interação do acadêmico com e sem deficiência, possibilitam a construção de conhecimento acerca da incorporação do diferente como cotidiano. À medida que os princípios das políticas educacionais inclusivas forem incorporados ao dia-a-dia, poderão tornar-se não somente adaptações, mas sim a base de compreensão para processos comuns.

Outro documento disponível no *site* do SAMA é a Resolução nº. 7/2013, da Câmara de Ensino de Graduação, que estabelece a Política Institucional de Permanência dos Estudantes com Sucesso. Este documento conceitua a educação estruturada dentro da universidade como caracterizante da inclusão, para que esta proposta possa promover a permanência e o sucesso dos alunos, considerando que a inclusão é destinada a acadêmicos que tenham algum tipo de impedimento de curto ou longo prazo, e também para acadêmicos com deficiência. Propõe a permanência e caracteriza o sucesso nas ações do ensino e aprendizagem para que estas ações contextualizem a redução de índices de evasão.

Nesta resolução encontra-se a descrição de programas e ações que articulam a política de permanência dos acadêmicos dentro da Universidade, e considera a evasão como um fator complexo, que tem determinadas causas, indo desde a dificuldade financeira até a insatisfação com o curso, perpassando pela dificuldade da aprendizagem. O controle do processo de evasão é considerado um indicador para a promoção de ações de combate à própria evasão acadêmica:

Na UNESCO, o acompanhamento pormenorizado desse indicador deu origem ao atual Programa Permanente de Combate à Evasão (PPCE) que, além de apresentar as causas dessa não permanência do acadêmico nos cursos, articula as atribuições de cada segmento da Instituição com o objetivo de combater a evasão [...] O combate direto à evasão e os esforços para o aumento da permanência com sucesso do aluno no ensino superior cresce em importância e ganha dimensões relevantes (UNESCO, 2013, p. 3).

Considerando o amplo panorama em promover a permanência do acadêmico na UNESCO, constrói-se o eixo substancial desta política educacional institucional, no sentido de favorecer o êxito acadêmico e fundamental dentro dos princípios da educação inclusiva.

A IES mantém estas políticas educacionais explorando o conceito de inclusão, a partir do qual se entende que ela depende da dualidade das ações implementadas. A iniciativa parte das ações disponibilizadas pela IES, bem como do

protagonismo do acadêmico em participar da construção e discussão constante dessas políticas.

A Resolução nº 12/2010, da Câmara de Ensino de Graduação, traz em seu texto item relacionado à educação inclusiva, e considera o conceito de inclusão como “genérico”, que então abrange vários significados, apresentando conceitos biomédicos da determinação da deficiência, bem como entende que

[...] no ensino superior a inclusão deve ser focada na acessibilidade e permanência do deficiente¹² na instituição, desde que sua deficiência não comprometa ou o incapacite para o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais necessárias conforme prevê o Projeto Pedagógico dos Cursos – PPC da UNESC e as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação da UNESC (UNESC, 2010, p. 2-3).

Existe a preocupação relativa à inclusão de modo que o ensino superior contextualize instrumentos, que possibilitem ao acadêmico desenvolver competências e habilidades relacionadas ao exercício da profissão que deseja seguir, bem como as diretrizes do curso de graduação em que está matriculado.

Ainda explanando as políticas educacionais dentro da Universidade, o Programa de Educação Inclusiva, atrelado ao SAMA e desenvolvido juntamente com ação de outros núcleos relacionados às necessidades econômicas e estudos afro-brasileiros, é um programa sob a responsabilidade da CPAE - Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudante - desenvolve ações diversas para que o acesso e permanência com sucesso do acadêmico com deficiência seja uma política em funcionamento.

O Programa de Educação Inclusiva, [...], constitui-se em um conjunto de estratégias e ações que possibilitam o acesso e a permanência no ensino superior de estudantes com necessidades educativas especiais. Na UNESC, esse programa é desenvolvido por meio de seus núcleos: NNE – Núcleo Necessidades Especiais (auditivas, visuais, físicas e mentais Problemas de Aprendizagens - sócio culturais, cognitivas); NNEC – Núcleo Necessidades Econômicas – (Programas CPAE); NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (UNESC, 2013, p. 16).

Organizar a interação entre as políticas educacionais e a lógica do ensino, na prática, pressupõe conceitos de igualdade no ambiente acadêmico, e ampliação

¹² Este documento é datado enquanto publicação do ano de 2010, por este motivo, a citação apresenta esta forma de se referenciar o acadêmico enquanto “deficiente”. A nomenclatura é padronizada considerando-se o sujeito enquanto “Pessoa com Deficiência” após a publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 6 de junho 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146.

do conhecimento sobre as diferentes deficiências, sobre as singularidades destes educandos, o que permite a visualização não somente de sua limitação, mas sim de suas inúmeras habilidades, e isto possibilita a sua progressão.

Trazer as políticas educacionais inclusivas à discussão faz com que estas, se tornem parte integrante do cotidiano acadêmico. Pelo estudo e concretização das políticas educacionais, assim como o estudo realizado pelo educando com deficiência, bem como pelos demais educandos e docentes, pode-se escutar as experiências dos protagonistas do tema e, através delas, promover condições que promovam equidade para o acadêmico com deficiência dentro do contexto universitário.

Estas experiências e conhecimentos pressupostos aos acadêmicos com deficiência podem se interpor como dificultadores ou facilitadores na atuação das atividades desenvolvidas diariamente e na programação pedagógica dos conteúdos a serem abordados nos diversos cursos da universidade. Ao pensar no direcionamento de políticas educacionais inclusivas voltadas ao acesso, permanência com sucesso e não a evasão do acadêmico com deficiência, direcionamos preocupação especial ao educando com deficiência física.

As palavras escritas nos documentos para a construção de uma política educacional inclusiva não predispõem totalmente a sua realização, se considerarmos que, ao saírem do papel, os conceitos predeterminados não têm concretização na vida cotidiana. Os documentos, as políticas devem aos poucos se transformar em cultura institucional, subsidiando a participação plena de todas as pessoas.

Refletindo a ação cotidiana de todo um universo que engloba o ensino superior, mesmo que tenhamos em mãos as políticas educacionais inclusivas de cada instituição, os desafios são muitos, porém, eles tornam-se a razão de se colocar na prática as ações inclusivas dentro da sala de aula e em todos os espaços institucionais.

As ações inclusivas, a prática pedagógica inclusiva, colocam à prova a estrutura física da IES, as ações docentes, bem como as ações cotidianas permeadas pelos relacionamentos interpessoais entre acadêmicos. Vivenciar a prática pode consolidar a política educacional, ascender conceitos ali fundados. Conceitos que o papel aceita bem, mas a prática e seus desafios tornam estas palavras um pouco mais duras. Refletindo mais a fundo, podemos, no cotidiano,

perceber o conhecimento sobre estas políticas, e se elas estão sendo postas em prática. Porém, o contrário é dificultado quando não as notamos, pois não vivenciamos a prática das políticas e só as reconhecemos no papel.

Para além da política estabelecida está a convivência, a ação pedagógica direcionada à inclusão. A IES, o docente, os discentes, devem atentar às atividades acadêmicas, para que estas atividades promovam isonomia na educação.

Pensar na diversidade humana é pensar nas diferenças, é enxergar a educação pelo prisma da inclusão. Quando silencia-se a condição da deficiência,

o sujeito fica apagado tanto das estatísticas oficiais quanto o reconhecimento de suas necessidades. Este silenciamento acarreta na não promoção da acessibilidade em suas múltiplas dimensões, especialmente pelo desconhecimento da instituição e dos demais sujeitos [...] (ALMEIDA e FERREIRA, 2018, p. 72).

Portanto, considerar a diferenças é perceber e estruturar as atividades indo ao encontro das características dos discentes. Recentemente escrevi um texto ressaltando que atividades não programadas com antecedência, quando os integrantes desconhecem as nuances da aplicação das políticas educacionais inclusivas, pode ser motivo de favorecimento da evasão e desmotivação do educando (RODRIGUES, 2018).

A compreensão de que temas como as políticas educacionais inclusivas e a educação inclusiva devem dialogar com o que referencia o acadêmico com deficiência no seu cotidiano podem ser a mola propulsora para transformação do ambiente acadêmico, da cultura institucional. Mais ainda hoje é necessário pensarmos em um ambiente isonômico, que favoreça as atividades de participação plenas e promova uma educação para todos, a fim de desenvolver todas as possibilidades de alcance e desenvolvimento de habilidades, transpondo os limites da inclusão.

Esta compreensão que busca não só implementação de políticas educacionais inclusivas, mas também delega a compreensão por todos os envolvidos no processo inclusivo atenta a:

[...] adoção de esforços coletivos, para efetivação e melhora do ambiente físico e atitudinal, que desconstruam o modelo normativo e promovam a melhora da acessibilidade, além do uso de tecnologias assistivas e da adaptação de currículos, [...] no sentido de beneficiar os acadêmicos com deficiência (RODRIGUES, 2018, p. 7).

A adoção de esforços coletivos voltados à implementação das políticas educacionais inclusivas, vem ao encontro à prática de ações docentes e discentes para que a mesma reflita em benefícios não só aos acadêmicos com deficiência, mas que estes benefícios sejam extrapolados aos colegas, docentes e demais pessoas que participem destes esforços.

Ao refletir sobre esta afirmativa, considero que o benefício não está direcionado somente ao acadêmico com deficiência, considerando que na interação cotidiana, os acadêmicos normo-típicos beneficiam-se igualmente em aquisição de conhecimento em interação com o diferente. A educação voltada para a inclusão, para a diversidade mobiliza os direitos da pessoa com deficiência e ajuda a desconstruir as barreiras que socialmente criamos para o diferente.

Silveira (2018) acredita que, sendo uma ação política, cultural e pedagógica, as políticas educacionais inclusivas consideram que todos os seres humanos têm o direito de conviver em sociedade em sua integralidade, possuindo ou não algum tipo de deficiência. A inclusão é uma ação política, que respeita, compreende as diferenças e as diversidades, e por meio desta ação, pode-se garantir o acesso e possibilitar a permanência do acadêmico com deficiência no ambiente universitário, com qualidade e condições plenas de participação e de aprendizagem.

Rodrigues (2018, p. 10) considera que “para que a inclusão seja eficiente, deve-se ter consciência das facilidades e desabilidades do acadêmico com deficiência física”. Deve-se olhar o acadêmico com deficiência em sua totalidade, e não somente visualizar se existe alguma limitação. Esta ação prediz a desconstrução dos preconceitos relacionados às deficiências, e prevê a premissa da diversidade e da efetivação das políticas educacionais.

Explanadas neste capítulo, as políticas educacionais inclusivas em nível internacional, enquanto influenciadoras e direcionadoras das políticas educacionais inclusivas nacionais na contemporaneidade, bem como as políticas de educação inclusiva vigentes na UNESCO, preparo para o próximo capítulo uma discussão que posiciona o educando com deficiência física enquanto participante do contexto da educação inclusiva. A educação inclusiva reflete a multiplicidade do olhar de quem participa deste processo, tal como mobilizador, tal como protagonista.

5 DANDO VOZ AOS SUJEITOS

A inclusão e suas práticas permeiam espaços e sujeitos forjados por suas diferenças, contextualizadas por sua percepção e representação no mundo. A representação do sujeito está atrelada à percepção social. Está convencionada ao modo como aquela pessoa com deficiência é vista e enxerga o seu mundo, e torna-se uma espécie de lente pela qual tudo transpassa.

Essa percepção pode desencadear os estereótipos e os preconceitos de ambas as partes, do sujeito e do outro, pois o sujeito, sendo um ser social, constrói e se reconstrói diariamente, e este movimento reforça suas concepções e valores em sociedade (COSTA et al. 2010).

No simples ato de falar e de realmente estar sendo escutado, o sujeito “poderá situar-se num outro polo” (OSOWSKI, 2010, p. 382). O pronunciamento de sua percepção fortalece sua representação social e está relacionado a um processo de permanente aprendizagem, sempre se fazendo e pronunciando o mundo. (PITANO, 2010). O pronunciamento promove a representação social, a construção e reconstrução do sujeito social, concebido “graças à politicidade inerente”, sendo “fruto desse caminho de aprendizagens complexas” (PITANO, 2010, p. 384).

As percepções e referências que em extremos podem não condizer com aquilo que temos identidade fazem parte de um construto social, que é capaz de tornar-se inclusivo ou excludente.

Neste capítulo serão realizadas as análises das entrevistas que formam a base do objeto de estudo, revelando a complexidade e autorreferências sobre educação inclusiva no ensino superior direcionado à pessoa com deficiência física.

Com o intuito de compreender a maneira que os discentes com deficiência física vivenciam a educação inclusiva, este capítulo subdivide-se em três itens relacionados aos objetivos específicos deste estudo, presumindo identificar o conhecimento dos discentes com deficiência física sobre as políticas inclusivas da UNESCO, bem como compreender o entendimento que eles possuem sobre educação inclusiva, e analisar a maneira como eles se percebem enquanto universitários.

A redução da amostra para 4 entrevistados, relativa à lista inicial recebida que continha 12 acadêmicos cadastrados no SAMA, enquanto um dado inicial gerou

alguns questionamentos, suscitando hipóteses tais como equívoco na listagem ou no cadastro dos acadêmicos, bem como a possível dificuldade da autoidentificação enquanto sujeito com deficiência.

Acerca de obter algum dado relativo a estas hipóteses, com relação ao possível equívoco de dados repassados, foi redigido e-mail expondo toda a trajetória de contato e as informações repassadas pelos acadêmicos que figuravam na lista, e encaminhado ao SAMA, não obtendo-se resposta do setor até a finalização desta análise.

Com relação à segunda hipótese suscitada sobre a redução da amostra, pode-se dizer que a dificuldade da autoidentificação enquanto um caráter negativo da diferença ainda é uma barreira socialmente construída. E esta dificuldade da autoidentificação pode ocasionar um silenciamento construtivo, que mantém a diferença enquanto negativa, e gera um dificultador da relação entre o acadêmico com deficiência e os demais acadêmicos e docentes da IES e pode atenuar a discussão relacionada à inclusão. Este silenciamento é construtivo uma vez que, através do não pronunciamento, mantemos o contexto excludente imutável. A falta de posicionamento continua a construir uma sociedade excludente. Continua a forjar a falta das discussões que reflitam em uma modificação benéfica relativa à diversidade.

Almeida e Ferreira (2018) atentam a relação entre a não autoidentificação, autodeclaração como uma espécie de proteção, tendo em vista que quando o acadêmico se autodeclara enquanto sujeito com deficiência

este vivencia uma tensão entre se reconhecer com os sentidos de descrédito relacionados à deficiência e com os sentidos de valor relacionados à educação superior, gerando contradições em se autodeclarar ou não enquanto sujeito—aluno com deficiência (ALMEIDA e FERREIRA, 2018, p. 71).

Esta caminhada em busca dos sujeitos da pesquisa, em cada passo dado, o conhecimento foi sendo construído e reconstruído, suscitando hipóteses em todo o processo metodológico.

Cada entrevista foi rica, não somente pelos dados por ela levantados, mas por todo o ambiente que se construiu até que a entrevista fosse realizada. A cada entrevista marcada, eu, enquanto pesquisadora preparava o aparato metodológico e acadêmico, e percebia que o ambiente não poderia ser preparado da

mesma maneira. Os momentos de encontro com os acadêmicos, os deslocamentos que realizamos para chegarmos até o local ideal para realizar a entrevista, os relacionamentos que tivemos com outros acadêmicos que ali estavam e funcionários da IES foram ricos, e contribuíram para a compreensão do discurso dos sujeitos, discurso este não somente percebido pela transcrição das palavras, mas também nas expressões faciais, na tensão ou no relaxamento frente a uma situação ou pergunta, na risada após algum questionamento. Tudo, absolutamente tudo, contribuiu para esta análise.

Freire destaca que o reconhecimento acontece, ao perceber os sujeitos enquanto tendo papel ativo na sua realidade e com a sua realidade (FREIRE, 1999). Os sujeitos aqui em questão constroem com seus esforços um novo sentido na relação diária com o mundo, para que o diferente não seja visto rotineiramente a partir de sentidos de descrédito, e sim enquanto referenciador para a construção de uma nova cultura.

Do total dos sujeitos entrevistados, 02 acadêmicos frequentam a universidade no turno noturno, e 02 acadêmicos a frequentam no turno matutino, figurando na amostra 03 acadêmicos do gênero feminino e 01 acadêmico do gênero masculino.

Neste estudo, preservando os valores éticos do anonimato, não irei expor os nomes ou os cursos em que estão matriculados. Porém, acredito ser válido apresentar a caracterização que os mantêm cadastrados no banco de dados do SAMA, bem como descrever a trajetória que seguimos até a efetivação das entrevistas.

Os participantes do estudo serão tratados aqui enquanto E01, para o primeiro entrevistado, E02, para o segundo entrevistado, E03, para o terceiro, e E04 para o quarto acadêmico entrevistado.

O primeiro entrevistado, E01, está caracterizado na listagem enquanto acadêmico com deficiência física, Menoplegia. A menoplegia refere-se à paralisia de um membro e/ou de um grupo muscular. Para este entrevistado, a deficiência foi congênita, do nascimento, e ele se utiliza de uma bengala chamada canadense, caracterizada por ter um apoio para o braço e um apoio para a mão; ele se utiliza desta bengala apenas em um dos lados do corpo. Este entrevistado tem 25 anos.

O segundo participante, E02, de 30 anos, figura na listagem enquanto deficiência física, Nanismo, que é uma deficiência congênita ou genética, que pode

estar ligada à modulação genética do sujeito, e é caracterizado enquanto uma deficiência no crescimento, que faz com que o indivíduo apresente estatura abaixo da média para sua idade e gênero. Este participante não utiliza qualquer implemento para se locomover no *campus*.

O terceiro entrevistado, E03, está caracterizado na listagem enquanto deficiência física, Amputação/Ausência de membro, e tem 20 anos. A amputação deste entrevistado é congênita, e corresponde à amputação do braço esquerdo acima da linha do cotovelo. Este participante não utiliza qualquer implemento relacionado à amputação.

O quarto acadêmico entrevistado, E04, de 28 anos, figura na listagem enquanto deficiência física, Paraplegia. Ele utiliza uma cadeira de rodas para realizar seus deslocamentos. Durante a entrevista, ele se referiu que em alguns momentos utiliza-se de um equipamento que o sustenta na posição ereta, em pé. Esta deficiência foi adquirida. Este participante sofreu um acidente, do qual resultou na paraplegia. Desde o acidente, que ocorreu há 4 anos, ele continua a realizar tratamentos para a melhora de sua qualidade de vida e estímulo para melhorar sua mobilidade.

Ao manter contato com o participante do estudo E01, de prontidão a resposta foi positiva à participação da pesquisa. Logo após o contato, marcamos a data e o local para a realização da entrevista, e após verificar a indisponibilidade do local, nos dirigimos até a biblioteca da IES, percebendo as nuances das dificuldades enfrentadas pelo entrevistado em acessar alguns lugares dispostos no campus.

Esta questão da acessibilidade e dos acessos foi um dos assuntos mais levantados por este participante, que em todo seu discurso relacionou esta questão, da acessibilidade como componente importante para sua manutenção no ensino superior.

Ressalto a prontidão de toda a estrutura da biblioteca da IES, bem como dos funcionários, em dar assistência às necessidades do acesso aos acadêmicos, possibilitando acessibilidade, aqui entendida como a promoção da redução das barreiras arquitetônicas e atitudinais instituídas para a plena participação do acadêmico naquele ambiente.

Ao marcar a entrevista com o participante E02, o local determinado para a realização da pesquisa já fora estabelecido nas dependências da biblioteca, considerando o acolhimento anterior e a facilidade da localização. A entrevista

ocorreu como previsto, e após encerrar os questionamentos, me foi possibilitado, enquanto pesquisadora, manter maior proximidade à rotina daquele acadêmico, sendo convidada a perceber como seria seu deslocamento pelo *campus*, e sua percepção do ambiente acadêmico.

O participante do estudo E03 mostrou-se solícito e disposto à contribuição. Bem ambientado ao *campus*, convidou-me a realizarmos a entrevista nas dependências do bloco em que estudava, e durante seu discurso, demonstrou grande conhecimento da legislação relacionada às políticas inclusivas de educação, bem como às outras políticas relacionadas à pessoa com deficiência. Em seu discurso, afirma que em sua interação com outros acadêmicos, docentes e funcionários da IES, reforça constantemente a necessidade da discussão relacionada à importância das diferenças, e afirma que todos os profissionais, ao passarem pelo ensino superior, deveriam ter, pelo menos, uma noção básica dos direitos e deveres relacionados às pessoas com deficiência.

O quarto participante do estudo a ser entrevistado, E04, foi um dos primeiros a ser contactado, porém, por uma questão de diferença de horários e compromissos relativos ao seu trabalho e calendário de provas do curso, acabou por ser o último acadêmico a contribuir com o estudo. A entrevista foi marcada para acontecer nas dependências da biblioteca da IES, e este acadêmico, em todo momento, desde o encontro entre pesquisador e pesquisado, até o término da entrevista, mostrou-se muito independente e afirmou que toda a mudança tem que partir do próprio sujeito. Comentou que acaba não frequentando muito os “*blocos ali de cima*” como caracteriza os blocos administrativos e os XXI, pois no bloco em que estuda recebe todo acesso e suprimentos que necessita, porém, mostrou-se entusiasmado pela estrutura e considerou o acesso àqueles blocos não dificultoso.

Esta aproximação e contato inicial com os acadêmicos, foi fundamental para a percepção das nuances dos discursos para aproximação aos objetivos deste estudo. A partir desta análise poderei correlacionar o entendimento que eles referem sobre educação inclusiva, bem como seus posicionamentos frente ao ato de sentirem-se ou não sujeitos de seu processo educativo e de sua vida.

5.1 Analisando a maneira que os acadêmicos com deficiência física se percebem enquanto universitários

O questionamento relativo à autopercepção dos acadêmicos enquanto universitários ora foi realizado no início, ora foi realizado no meio ou ao final da entrevista. Esta forma de entrevista, a semiestruturada, foi escolhida para este estudo por promover uma espécie de conversa entre a pesquisadora e os pesquisados, para que, em meio a esta conversa, os acadêmicos pudessem referir suas concepções, sem necessariamente seguirem uma rígida sequência, e para que o ato da realização da entrevista também se tornasse inclusivo, respeitando o tempo e forma de responder de cada entrevistado, sem, contudo, perder o foco das questões.

Ao questionamento de eles percebem-se enquanto universitários...

E01. Me vejo como qualquer outro acadêmico, não me vejo como uma acadêmica que se diferencie muito dos outros... só que com algumas dificuldades, no tempo de chuva tá quase impossível... a descidinha da minha sala íngreme... a borrachinha da bengala desliza....

E02. Normal. Como qualquer outro...

E03. Sinto assim... como eu digo ... como qualquer outra acadêmica...

E04. Para ser bem sincero... aqui existe uma conversa legal entre professores e os alunos... nunca tive problemas...

Durante as entrevistas, o que apontaram com frequência foi que, mesmo considerando que existem esforços relativos à melhora dos acessos dentro da IES, ainda encontram algumas dificuldades no cotidiano acadêmico.

Os acadêmicos participantes reconhecem suas diferenças, e percebem-se como quaisquer outros discentes. Este sujeito que se autoidentifica, reconhece as dificuldades, transita entre os espaços acadêmicos, é atuante, protagonista da educação inclusiva. Atua no ambiente acadêmico reconhecendo-se como qualquer outro aluno da universidade, assim mantém e conquista direitos relativos a estar e permanecer em todos os espaços comuns, e contribui para a desconstrução do conceito de deficiência enquanto incapacidade, e assim fortalece a luta por isonomia.

O sujeito com deficiência, o acadêmico que não silencia-se, figura nas estatísticas e no reconhecimento de suas necessidades (ALMEIDA e FERREIRA, 2018). O acadêmico que não se silencia, que mostra-se, auxilia na construção de políticas relacionadas à melhora do ambiente acadêmico. Quando questionados,

mantêm naturalidade ao responder a indagação, não apresentam qualquer dificuldade em falar sobre sua deficiência, tanto que, ao serem convidados a participar deste estudo, demonstraram-se felizes em receberem a oportunidade de expressar sua visão sobre o tema.

Percebendo as nuances da autoidentificação, pude perceber que na fala do participante E01, em nenhum momento ele utiliza a palavra “normal” em seu discurso. Quando questionado como percebe-se, ele refere que se vê como qualquer outro estudante do ensino superior. Durante toda a entrevista o participante E01 mantém seu discurso com prerrogativa de demonstrar as semelhanças com os demais acadêmicos, mas não se utiliza da palavra “normal”.

Mantoan (2017), expressa que caminhar em direção a uma sociedade democrática é confirmar o sentido desestabilizante da diferença, o que dá subsídios aos sujeitos para se representarem e se perceberem fundamentados na inclusão.

Perceber as semelhanças, não descaracterizando as diferenças, pode fomentar a percepção do sujeito. Quando o sujeito afirma que sua dificuldade é a borrachinha da bengala que desliza, mas que mesmo desta maneira é um acadêmico igual aos outros, percebemos as nuances da inclusão.

É importante perceber as semelhanças, porém, também é interessante preservar nossas diferenças, pois são elas que nos tornam únicos. Perceber-se enquanto acadêmico como qualquer outro é algo fundamental, bem como perceber a importância da diferença que me possibilita um acesso adequado à sala de aula sem que ocorra que a borrachinha da bengala deslize, é incentivar a inclusão.

Em outro questionamento, os entrevistados discursaram sobre convivência com outros acadêmicos com deficiência, e para este questionamento referiram:

E01. Eu até comentei com a minha mãe quando eu iniciei... que apesar das bolsas que eles oferecem de 100% e tudo... sim porque desde quando eu iniciei... só tem dois rapazes que eu vejo, os dois que vêm com carro e estacionam no bloco da biblioteca...

E02. De manhã não vejo muito... também, estamos toda vida na correria né...

E03. Tem uma colega aqui agora a gente tá junto na jornada [acadêmica do seu curso] e ela tem deficiência visual. Geralmente quando a gente vem para cá [no bloco do seu curso]... hoje à noite e aí depois eu volto para casa de ônibus ... e aí ela tem aula no bloco... às vezes vou com ela acompanhando... vamos juntas...

E04. Lembro de quem assim... lembro de um colega ... ele não tá na minha turma, já tá mais para frente [algumas fases à frente no mesmo curso].

Nota-se a invisibilidade do acadêmico com deficiência física, e de outros acadêmicos com deficiência, quando não percebemos, ou notamos pouco sua presença. A universidade acaba por se tornar um ambiente homogêneo, contemplando um padrão sem expor o diferente. “Quando se abstrai a diferença, para se chegar a um sujeito universal, a inclusão perde seu sentido” (MANTOAN, 2017, p. 27). Em um contexto, ao percebermos somente alguns iguais, ao entendermos uma padronização dos sujeitos e dos ambientes, a inclusão não existe. Quando um ambiente torna-se homogêneo e não possibilita que o diferente transite, este ambiente não é inclusivo. Quando o diferente aparece em minoria, e não encontra outros diferentes, acaba não se vendo entre os iguais, a inclusão não existe. Para ser inclusivo, o ambiente deve ser heterogêneo, deve possibilitar e incentivar as diferenças deve perceber o quanto estas diferenças são ricas para engrandecer o ambiente, o diferente deve perceber e enxergar outros também diferentes.

Considerando a listagem de acadêmicos recebida, e entendendo que os acadêmicos com deficiência convidados a participar das entrevistas percebem sua importância enquanto sujeitos dentro da IES, eles manifestam surpresa neste questionamento, apontando que pouco avistam outros acadêmicos com deficiência e que também não conhecem aqueles outros cadastrados no SAMA. Estes acadêmicos não se encontram no *campus* ou em suas rotinas acadêmicas. Eles dizem ser esporádico o encontro com outros acadêmicos com deficiência no *campus*.

E mesmo apontando estes encontros esporádicos com outros discentes com deficiência, ainda se considerarmos a população total de alunos das IES no estado de Santa Catarina, os números são baixos. De acordo com o Censo do Ensino Superior, realizado pelo INEP, no ano de 2017 apenas 529 acadêmicos com deficiência física tiveram suas matrículas no ensino superior confirmadas em todo o estado (vide quadro na p. 62).

Ademais, nas IES não públicas a participação de acadêmicos com deficiência física atinge baixas proporções. Em um universo de 291.143 matrículas

em IES não públicas no estado de Santa Catarina no ano de 2017, apenas 0,0018% são de acadêmicos com deficiência física (INEP, 2017).

A UNESCO disponibiliza no Portal da Transparência um documento intitulado UNESCO em Números 2018, o qual apresenta o panorama da quantidade de acadêmicos matriculados na IES no segundo semestre de 2018. Em um comparativo aos dados fornecidos pelo INEP, relacionados pelo censo, considerando os números apresentados no documento da IES, pareados aos dados disponibilizados pelo SAMA e considerando o corte da amostra, a IES apresenta 0,00046% de cadastros no setor de acadêmicos com deficiência física.

Quando não se vê a diferença, não por categorizações ou descrédito, mas sim por a diferença não estar ali, simplesmente por não ocupar os espaços cotidianos, a inclusão perde seu sentido. O “ser mais” expressa a permanente procura, “aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo” (ZITKOSKI, 2010, p. 369). Mas o que fazer quando nesta permanente procura não está presente o diferente, quando existe uma padronização? Quando a curiosidade do mundo não é enxergada em si mesma? Quando não se vê esta minha diferença refletida no mundo?

Freire (2019) contextualiza que a própria natureza humana, por implicar-se em um constante fazer-se no mundo, gera o potencial de modificar o mundo e a si mesmo. Fazer-se e refazer-se na relação com o mundo, com o ambiente acadêmico, nos traz a importância de se enxergar a diferença no ambiente, quando ela está lá. Talvez quando esta diferença estiver cotidianamente vista nos ambientes como algo comum, a palavra “normal” possa ser utilizada não para categorizar as pessoas como fora ou dentro de algum padrão, mas sim como o verdadeiro significado que ela possui, natural, habitual, para que as diferenças sejam naturais, sejam normais.

5.2 Identificando o conhecimento dos discentes com deficiência física sobre as políticas inclusivas da UNESCO

Contemplando um dos objetivos do estudo, o de identificar o conhecimento dos discentes com deficiência física sobre as políticas inclusivas da

IES, foi questionado se os acadêmicos conheciam as políticas inclusivas da IES, se conheciam o SAMA e se utilizavam de recursos de educação inclusiva propostos:

E01. Na verdade, eu creio que não conheço nenhuma porque... se eu não me engano, eu ouvi falar mais ou menos só naquele dia da palestra [Sessão de Diálogos na Semana da pessoa com Deficiência com o tema A educação inclusiva no espaço acadêmico, promovida pelo SAMA, no dia 18 de setembro de 2018] também... não conheço o SAMA...

E02. Sobre as políticas inclusivas da universidade eu ainda não conheço não... na verdade ainda não... quando eu fazia outro curso eu ganhava 100% do curso mas era no Artigo 170... não conheço o SAMA...

E03. Para bolsa da prefeitura precisava de um laudo médico e aí o médico ortopedista me falou também que eu tinha direito a daí ele me deu o laudo... Acredito ser importante que todos os profissionais saibam... tenho o meu médico que me deu a dica, porque eu sinto que é algo muito importante as políticas inclusivas da UNESC... conheço o SAMA... tenho uma amiga que trabalha lá.

E04. Naquele seminário [Sessão de Diálogos na Semana da pessoa com Deficiência com o tema A educação inclusiva no espaço acadêmico]... mas só soube... tive conhecimento dessa bolsa né... que depois tentei por outros meios... né um pouco de culpa minha não conhecia... não conheço o SAMA...

Pode-se perceber o desconhecimento das políticas institucionais de inclusão por parte destes acadêmicos.

Um dos entrevistados, E01, em fala anterior afirma ter conhecimento e usufruir de bolsa, referindo que mesmo com a bolsa de desconto para os acadêmicos com deficiência, não observava muitos colegas, ou muita procura. Nesta fala, mesmo que no momento não estivesse respondendo este questionamento em específico, demonstrou certo conhecimento referido às políticas educacionais inclusivas, porém, quando questionado sobre as políticas em si, se contradiz, afirmando que não tem conhecimento que existam políticas na IES, e desconhecendo o SAMA, mesmo tendo participado das rodas de conversas organizadas pelo setor em 2018.

O participante E02 afirma que tem pouco conhecimento dos descontos relacionados aos discentes, porém, confunde-se sobre a modalidade de bolsas a que está se referindo, não especifica se são relacionadas às bolsas específicas aos acadêmicos com deficiência, ou se são do programa do Artigo 170.

Um dos participantes, E04, justifica que, por falta de busca dele próprio, não conhece as políticas, e em seu discurso atenta ao fato emergencial da mudança

de suas ações. Freire (1999) retrata que a persistência para a mudança está fora do estático, não há estabilidade, a mudança é social e política, e está no ser que a busca.

Apenas um dos participantes, E03, afirma com veemência o conhecimento e a utilização das políticas educacionais, bem como de outras políticas que envolvem e garantem direitos às pessoas com deficiência.

Este entrevistado afirma manter contato com o SAMA, incluindo relações de amizade, e assume papel de trabalhador social implicando na “análise de mudança e da estabilidade como expressões da forma de ser da estrutura social” (FREIRE, 1999, p. 47-48). Ele assume uma postura de divulgação das políticas, entendendo que esta mediação com outros colegas, eles sendo ou não pessoas com deficiência, possibilitará uma mudança no contexto excludente relacionado. Ele dispõe-se, no seu cotidiano, dentro e fora de sala de aula, a provocar a discussão e o entendimento da importância da construção e implementação dessas políticas. Assim, ele contribui para a mudança.

Este pesquisado, por sua vez, disponibilizou-se, em conversa com um docente do curso, a estimular em maior grau a divulgação e conhecimento das políticas para todos os acadêmicos e futuros profissionais, para que, ao atenderem as pessoas com deficiência em suas profissões ou nas suas relações pessoais, mantenham as premissas da inclusão.

E03. Falei para ele (professor) que as pessoas com deficiência são protegidas por leis garantidas... por lei e muita gente não conhece... falei para ele que não sei se de alguma forma, como algum trabalho... com seminário ou quando ele traz contexto histórico da inclusão na educação especial... nós também vemos melhor essa informação sobre as políticas e políticas públicas... .

Para Mantoan (2017, p. 30), “diferenciar para incluir é possível, quando o aluno ou beneficiário de uma ação afirmativa qualquer estiver no gozo do direito de escolha ou não dessa diferenciação”. Este participante provoca no docente a discussão relativa às diferenças, tendo a opção de mostrar-se enquanto diferente para incluir-se. Assim, demonstra a importância de que esta diferença pode construir uma consciência coletiva relacionada à inclusão.

A percepção das diferenças como construtoras do sujeito promove autonomia a ele, facilitando seu empoderamento a partir do conhecimento para que possa explorar seus direitos, e possa ser protagonista do processo inclusivo.

Para aderir ou não às diferenciações, às adaptações, os sujeitos têm que conhecer seus direitos e as proteções legais destes direitos, as políticas públicas, as políticas educacionais direcionadas às nuances da inclusiva. Esta é uma construção diária para além da sala de aula.

5.3 Verificando o entendimento que os acadêmicos possuem sobre educação inclusiva

Deslizes podem ocorrer na compreensão desta linha tênue entre as diferenças e as exclusões e, para compreender o entendimento destes discentes sobre educação inclusiva, foram realizados questionamentos para que referenciassem como ocorreu o ingresso na IES, se vive e sente a inclusão, e o que eles entendem por educação inclusiva:

E01. O que entendo de educação inclusiva... vou contar um pouco da minha história... quando eu cheguei, eles pediram toda documentação que eles já pedem, só que eles pediram mais o laudo.... isto, pediram o laudo para botar mais certinho... entendeu, mas o laudo para eles tava um pouco desatualizado. Então consegui outro e entreguei dois para eles... aí eu pensei que com a entrega do laudo eu não teria nenhuma dificuldade quando iniciasse as aulas, porque o meu medo inicial era que eles me mandassem logo para o segundo ou terceiro andar.

O Participante do estudo E01 continuou a referir sua trajetória de ingresso na IES

E01. Quando no primeiro dia de aula aconteceu!!! [reação de espanto]... quando eu cheguei, eu procurei a minha sala, aí eu perguntei pras pessoas que estavam ajudando, e realmente era no terceiro andar!!!! Lá eu fiquei, mas na cara das pessoas que estavam ajudando... assim... para chegar o rapaz que estava ajudando, quando eu falei para ele, eu estava no terceiro andar, perguntei de novo... sério? Ele andou espantado e na hora estava bem perto, acho que era alguém da coordenação... ele me garantiu [pessoa da coordenação] que no primeiro dia de aula ele iria dar um jeito né... de transferir... e já foi lá explicando que não tinha elevador... [suspiro profundo].

O Participante do estudo E01 mantém seu discurso

E01. Passou um mês de aula, eu tinha que subir a rampa então, mais ou menos um mês até que ele [integrante da Coordenação da IES] pegou e lembrou de novo, aí ele foi e falou para a moça... lá na secretaria passar na minha sala para o térreo, no dia seguinte eles já passaram para o térreo. [suspiro profundo]...

Porque como já estavam todos acostumados com o terceiro andar, teve alguma discussão a mais no grupo de whatsapp... tiveram alguns que defendiam, eu preferi ficar quieta, ia ser uma discussão desnecessária.

Quando foi já no segundo período eu já me antecipei e eu já liguei avisando, só que não adiantou [reação de decepção]... no segundo fui de novo lá para cima, aí eu levava uns 5 ou 6 minutos mais ou menos para subir, e o cansaço de chegar lá em cima... eu chegava "morrendo"... aí no primeiro dia de aula eu já fui na secretaria, avisei para eles... eu não sei se foi no dia seguinte ou dois dias depois, eles me transferiram para o térreo. [suspiro profundo].

O Participante do estudo E01 continua referindo sua trajetória

01. Aí, quando foi agora no terceiro período, liguei avisando de novo... só queria saber, daí já mandaram direto pro térreo.

A primeira e a segunda fases foi a mesma turma... para quando foi na terceira fase me mudaram pra outra turma.

Quando questionado sobre a forma de ingresso, o participante do estudo E01 referiu que

E01. Não entrei pelo vestibular... eu entrei pelo SIM UNESC.

Ainda em uma reflexão relacionada ao seu ingresso na universidade, o participante do estudo E01 trouxe alguns assuntos dos relacionamentos com os colegas

E01. Até agora, na terceira fase, não tive nenhum problema com os colegas e o pessoal da sala... só naquela primeira fase, quando tiveram que mudar a sala, que alguns não queriam, mas eu acho que foi só naquele momento de desconhecimento dos colegas

Quanto ao seu conhecimento sobre a educação inclusiva, o participante do estudo E01 referiu

E01. A dificuldade é não ter o piso tátil... e a minha sala fica numa descida... é que às vezes a gente acha que só para deficiente visual.... piso tátil não tem... quando chove o pessoal vem molhado e o chão escorrega... isso é uma coisa que, na verdade, eu e todos temos que cobrar também.

Este estudo se alinha a dizeres referidos pela pesquisadora Marsiglia, que compõe o estado da arte deste estudo. "Algumas expectativas desastrosas e ansiógenas são acompanhadas de desestímulo e dissabor, enfrentados diariamente

nos contextos educacionais” (MARSIGLIA, 2016, p. 60). O sujeito acaba por estar fragilizado pelas emoções conflituosas, e por um sistema educacional falho, que o faz vítima de suas ações (MARSIGLIA, 2016).

O acadêmico com deficiência física encontra dificuldades cotidianas que influenciam negativamente no processo da educação promovida na universidade. Muitas vezes, as dificuldades são percebidas apenas quando as vivenciamos. Somente quando temos uma restrição de mobilidade que notamos as dificuldades do ambiente. Em um exemplo simples, por situações diversas podemos lesionar o joelho, e se necessitamos colocar gesso, ou uma órtese¹³, mesmo que em um período temporário, só neste momento sentimos que o ambiente não favorece quem tem ou está com a mobilidade comprometida.

O sujeito que encontra estas dificuldades todos os dias, o acadêmico que tem uma sobrecarga diária quando o acesso não está adequado à sua mobilidade, torna-se vítima deste ambiente, e experimenta o desestímulo e o dissabor de frequentar aquele local.

O participante do estudo E01, não se refere aos conceitos de educação inclusiva, aqueles postos na literatura, porém, contando sua trajetória, aponta as dificuldades e os fatores que influenciam na sua rotina acadêmica, como o obstáculo da chegada até a sala de aula, pois a subida na rampa era extenuante, e, ainda quando colocado no andar térreo, tendo que lidar com o descontentamento dos colegas, desliza, pois o piso não é acessível à sua condição.

Ao não promover ações que possibilitem que o acadêmico acesse os ambientes de estudo com isonomia, acabamos por customizar a inclusão.

A instituição de ensino tem poderes para identificar e diferenciar os acadêmicos, acolhendo estes com seus adjetivos, e possibilitar que, em conjunto de ações e adaptações, possam ser respeitados dentro da natureza multiplicativa do sujeito (MANTOAN, 2017). Perceber, promover e escutar o sujeito, compreendendo que suas necessidades serão um investimento para o coletivo é promover a inclusão. Este sujeito, quando se pronuncia, mesmo não considerando que isto faz parte da educação inclusiva, provoca, promove e se posiciona no mundo em prol da inclusão.

¹³ Aparelho externo que auxilia na imobilização ao sustentar a movimentação de uma região do corpo.

O acadêmico que toma para si a responsabilidade de tornar e transformar sua realidade está se reconstruindo enquanto sujeito, porém, não podemos desconsiderar o ambiente, que favorece ou não a permanência do acadêmico na IES.

Esta entrevista com o participante do estudo E01, por ser a primeira a ser realizada, possibilitou uma postura e organização dos questionamentos de forma mais conveniente aos posteriores entrevistados para a pesquisa. Ela tornou-se importante no processo de realização das entrevistas posteriores, pois já provocou análise da postura do acadêmico, que em todo o discurso não proferiu a palavra “normal” e que considerou os acessos e a acessibilidade como partes integrantes e indissociáveis da educação inclusiva no ensino superior.

Ao receber para entrevista e questionar o segundo participante do estudo, E02, quando perguntado sobre educação inclusiva, ele assim se pronunciou:

E02. Estudava em outra instituição... aí eu vim para cá nesse semestre... aí, como eu tinha reprovado algumas cadeiras lá, ... acabei fazendo 3 [disciplinas]... e semestre que vem eu faço 4... não tem como ... eu saí de uma pressão muito louca... [reação de tristeza] é porque eu não tava mais aguentando ... eu só queria sair de lá... [este participante referiu estar sofrendo com o preconceito dos colegas e docentes de outra IES em que estava matriculado] e disse “não, eu já vou em dezembro mesmo”... [realizar a matrícula na UNESC]... então fiz a matrícula pra fazer transferência e eu não quis voltar para lá, sabe... [para a outra IES].

O participante do estudo E02, quando questionado sobre a educação inclusiva, diz que sentiu diferença no acolhimento da outra instituição para a UNESC

E02. Dessa experiência passada para hoje... acho que teve muita diferença... sinto também que teve mudança do pessoal do outro curso [curso anterior na outra instituição] que era menos focado nisso, sabe [na inclusão]... Esse curso agora... o curso da área da saúde que estou fazendo na UNESC, tipo assim, ele tem até cadeira de saúde pública [expressão de alegria]... daí a professora foi na sala e aí viu tipo... a cadeira ficava um pouco mais alta que ela perguntou se eu me importaria em fazer uma adaptação... [expressão de alegria] eu ganhei uma cadeira adaptada ... que se tem alguém que tem necessidade física... né, também pode usar.

O participante do estudo E02 continua referindo seu receio de algum outro acadêmico, talvez por desconhecimento ou não, extraviar sua cadeira.

E02. O ruim é que daí tem que estar guardando... pra liberar a sala pras pessoas que usam [a cadeira] na sala né ... querendo ou não, os outros podem não cuidar... como eu cuido demais.... quando dá tempo, eu chego

mais cedo para dar tempo de arrumar na mesa aí... tenho medo de deixar ali e as pessoas acabarem pisando, quebrando [a cadeira adaptada].

O participante do estudo E02 continua a ressaltar a diferenciação da graduação que cursava em outra IES, e destaca a disciplina que cursou que abordou a educação inclusiva

E02. Então, tem disciplina que fala sobre educação inclusiva nessa disciplina de saúde pública... Para mim, inclusão, para explicar mais ou menos, assim, uma vez eu fui para o trabalho em... [diz o nome da empresa em que ainda está vinculada]... e fui convidada para participar sobre inclusão, uma coisa assim que eu não sei se tenho muito conhecimento, mas eu acho que foi uma coisa muito... como é que eu vou te dizer, uma coisa muito fria sabe, porque, tipo assim... independente da deficiência, todo mundo é igual, essa é a conclusão... [reflexão]... eu acho que a inclusão é como se fosse... como se fosse a Maria da Penha [Lei Maria da Penha] entendeu... as pessoas têm que seguir aquilo ali para estar com outras pessoas diferentes... para que a pessoa com deficiência se enxergue com beleza... eu sou cidadã, eu trabalho, pago minhas contas, eu faço minhas coisas, não... não é a gente que tem que se adaptar, é todo um todo, é todo mundo.

Refletir sobre as políticas que estão descritas no papel e que modulam as relações, encoraja o discurso e a percepção de que estas políticas são bonitas ali escritas, mas na prática estão longe de ser obrigatoriedade. O simples ato de conviver sem impor restrições, já é promissor.

Quando percebe-se que “não era possível esconder a diferença, mas era possível negá-la, já que os olhares a diferenciavam, cresciam e eram acompanhados cada vez mais de práticas excludentes de preconceito e discriminação” (MARSIGLIA, 2016, p. 62), o sujeito torna-se invisível.

E como no estudo de Marsiglia, a participante E02 referiu que sentiu em várias ocasiões práticas excludentes, que a desmotivaram de frequentar a IES. Por incentivo familiar, acabou por, antes mesmo do término do semestre na outra IES, procurar e transferir-se para a UNESC, em outro curso, onde afirma que encontrou um ambiente mais preparado para acolher sua diferença.

Olhares excludentes que fizeram o entrevistado desistir da universidade e trocar de IES e de curso para neste curso encontrar-se enquanto um acadêmico que também encontra dificuldades, porém, afirma que existe o diálogo para que a realidade não seja por si só homogênea. Neste novo curso, nesta nova IES, E02 fala que existe diálogo, que recebeu apoio com a adaptação de materiais que eram por ele utilizados na prática pedagógica, e esta relação foi promovida pelo olhar atento

de uma docente do curso, que percebendo a necessidade, ofereceu apoio, e respeitou a decisão da acadêmica em aceitar ou não a adaptação.

O ato da conversa, da simples adaptação do material que possibilite o acesso para o sujeito com deficiência física, da responsabilização por parte do cuidado bipartite, faz reacender a chama da educação. Possibilita as condições objetivas para que o aluno com deficiência possa realizar seu “ser mais”.

As mudanças de atitude, de relacionamentos se desenvolvem numa mesma unidade de tempo. Acadêmico e IES se apoiam e mudam o jogo, e ressignificam o tema da educação, da educação inclusão. Quando existe diálogo e interesse mútuo, IES e acadêmico, há o apoio para a mudança, assim como a fagulha para que a inclusão aconteça.

Aquele acadêmico desmotivado pelo cenário da inclusão na educação superior encontrou apoio em um dos cursos da saúde da nova IES que procurou, e ressignificou sua trajetória, e assim, dá apoio à consolidação da educação inclusiva.

Considerando a perspectiva de emancipação do sujeito, de sua construção e reconstrução, do ser mais, da superação, o terceiro participante do estudo, E03, trouxe alguns sentidos de educação inclusiva como parte de sua caminhada, desconsiderando os processos de homogeneização da educação voltada à pessoa com deficiência, mas enxergando enquanto valorizadores das diferenças para não promoção da exclusão.

Quando questionado sobre seu ingresso na IES, o participante E03 referiu que

E03. Quando ingressei na universidade, me senti assim, como eu digo... como qualquer outra acadêmica... [suspiro profundo]... que a minha deficiência... como já faz parte de mim desde que eu nasci, eu vejo de uma forma muito natural sabe... nunca assim passei por algum tipo de discriminação e tal...

Este participante do estudo relaciona os conteúdos das aulas da graduação quando fala de educação inclusiva

E03. Até na aula que a gente teve agora sobre psicologia aplicada à educação especial, a professora da turma perguntou se os acadêmicos conheciam alguma pessoa que tivesse deficiência... [risos] ... e é algo tão natural que as pessoas esqueceram de mim... [risos]... já tinha passado a atividade.... a gente tá falando de pessoas e alguém lembrou [a participante

repete a fala de outro colega] “Mas pessoal, existe uma na turma e esquecemos!!!” [risos]... foi natural, a inclusão é construída no dia a dia... que já faz parte assim...

Continua seu discurso sobre educação inclusiva e sobre o relacionamento com seus colegas:

E03. Com os colegas, desde a primeira aula é normal... eu não vejo como uma forma de inclusão... já é normal... não tem... é diferenciado... não é como é que... é assim como qualquer outra... é legal.

O entrevistado demonstra compreensão de suas diferenças, mas é favorecido pelo meio, e também por sua subjetividade, e não tem sua visão moldada pelo outro. Não se deixa oprimir, busca uma unidade na diversidade. Esta busca pela unidade na diferença promove a luta pelo progresso por uma sociedade para todos, sem distinção (GUARESCHI e FREITAS, 2010). Freire (2019), atenta que essa luta pela diferença, para que ela se torne comum e bonita nas relações diárias, é uma decisão política, de posicionamento, que implica em mobilização que demanda certa prática educativa, que exige uma ética fundada no respeito e na responsabilidade.

Mesmo o participante E03 afirmar que não acha que todo este processo seja modulador da educação inclusiva, ou da inclusão, sua presença passa a ser parte integrante e natural para a convivência acadêmica de forma isonômica. O posicionamento político de respeito às diferenças, o conhecimento de seus direitos, a postura enquanto acadêmico que se identifica e se reconstrói na relação com o outro, é possibilitador da construção de novos saberes.

Esta construção, esta ação política promove o desenvolvimento das habilidades em uma mudança cultural fomentada pela acessibilidade pedagógica (MEDEIROS, 2019).

Após estas experiências e mediar estes discursos, ao interagir com o último participante do estudo, E04, questiono sobre inclusão direcionada à pessoa com deficiência física, sobre seu conhecimento com relação à educação inclusiva. Este participante faz cara de espanto, e pede para repetir o questionamento. Após repetido, E04 acaba se divertindo, e refere não conseguir explicar o conceito, mas em seu discurso conta sua vivência no *campus*.

E04. Quando venho pra universidade, vou direto pro meu bloco... é tudo lá... então vou direto pra lá né...[risos] na vaga reservada colocaram uma cobertura.... [reação de estar orgulhoso por a vaga ter cobertura], aqui em cima não tem...[as vagas não têm cobertura] se chove, não consigo sair.

O participante E04 então explica por quais motivos prefere usufruir da vaga reservada para pessoas com deficiência com cobertura que tem no seu bloco.

E04. Sempre preciso de ajuda pra descer do carro e outras funções de tirar a cadeira do porta malas né... eu não consigo sozinho, [risos] preciso de uma pessoa, se não tem cobertura, a pessoa se molha também... complicado... [reação de preocupação].

Ainda se referindo sobre a educação inclusiva,

E04. Teve uma professora que veio falar comigo. Ela perguntou [o participante repete a fala da professora] “o que a gente pode fazer pra que tu tenhas um acesso melhor?”.... eu falei que o mais urgente era a vaga com cobertura, porque no início eu vinha com a minha mãe, eu não tinha carro.. .e minha mãe se molhava quando chovia [reação de preocupação]. Então essa professora conversou comigo no decorrer do semestre aconteceu [a colocação da cobertura na vaga].

Este pesquisado, em seu curso de graduação tem disciplinas que são ministradas em outros espaços, fora do campus da IES:

E04. Todo mundo me dá uma mão [oferece ajuda]... também nas aulas lá no IPARQ é tranquilo o acesso é bom lá no IPARQ, também tenho aula lá.

Em seu discurso, este pesquisado refere que em uma de suas disciplinas, o docente abordou questões relacionadas à inclusão

E04. Tem uma disciplina que falava de inclusão... fizemos o projeto de um prédio e de mais a garagem. O professor falou pra mim [acadêmico repete a fala do docente] “tu já vivencias, tu já passas por isso, então esse projeto poderia ser adaptado, tu já tens experiência no caso dessa situação... se vocês quiserem fazer adaptado o prédio, pode ser”.

O acadêmico finaliza seu discurso considerando que

E04. Pra mim, educação inclusiva é dar uma atenção maior... [reflexão] eu acho que dar uma atenção maior ao acadêmico.

Observando o discurso deste participante do estudo, seu posicionamento e entonação ao falar e refletir sobre os questionamentos, percebe-se as dimensões que o simples ato de olhar para o outro e perguntar qual sua necessidade pode se

tornar um importante movimento em busca da inclusão. O esforço docente em perceber as características das diferenças, reforça e mobiliza o próprio sujeito a se perceber como protagonista deste movimento inclusivo.

Em todo o discurso, E04 demonstra sua preocupação com sua relação com os colegas, e mostra que esta relação é privilegiada, pois não encontra dificuldades em sua rotina acadêmica. Este acadêmico é protagonista da inclusão. Este sujeito que expõe sua diferença de forma tão simples e enaltece a importância das suas relações com os professores e colegas, torna-se protagonista do processo pedagógico, enquanto protagonista, figura na universidade, e promove ações para que a educação inclusiva realmente aconteça.

Este participante, a todo o momento da entrevista reforça a responsabilização da pessoa com deficiência em se autoidentificar, em se autodeclarar para que se reforce o respeito pelas diferenças. Reforça que o fato de não ainda conhecer as políticas é por falta de busca dele próprio.

Sobre como foi seu acesso à UNESC, o entrevistado diz que:

E04. Eu vinha fazer fisioterapia no CER, o pessoal de lá me incentivou a entrar na universidade... acho que é esse modelo de incentivo do CER que me deu vontade de vir e tentar a bolsa né, por isso que comentaram que nunca tem gente pra todas (as bolsas), até então não era tão simples... mas a vontade de vir foi minha...

O acadêmico salienta que...

E04. Se a pessoa com deficiência quer que alguma coisa mude, ela tem que buscar, ela tem que fazer alguma coisa para que a mudança aconteça.

A pedagogia a que queremos chegar não seria jamais concebida como uma pedagogia que congela identidades e que, em função dessa estabilidade construída, estabelece um campo específico, uma fórmula padrão para atuar com cada uma delas (MANTOAN, 2017, p. 32).

A pedagogia a que queremos chegar respeita as diferenças em uma construção diária, que compreende que a busca por mudança é tanto do educando com deficiência quanto da IES, que juntos responsabilizam-se para que a educação aconteça e seja uma construção diária.

Pensar a educação inclusiva, tal qual na inclusão como um processo que ocorre desde o estacionar o carro numa vaga que possibilite, não somente o

acadêmico, mas a pessoa que irá auxiliar este acadêmico, a um acesso possível e adequado, por mais simples que seja, isto é acessibilidade pedagógica, é inclusão. Quando esforços são conjuntos, amplia-se a subjetividade sobre inclusão. “A subjetividade como perspectiva prática de emancipação humana nas relações dos homens entre si e com a natureza é um projeto de superação...” (KIELING, 2010, p. 382).

Por fim, considerando enquanto ato de posicionamento político mediado por esforços conjuntos, tanto do acadêmico, quanto da IES, nestas últimas palavras procuro responder o problema desta pesquisa, que questiona “De que forma os discentes com deficiência física vivenciam a educação inclusiva na UNESC?”

Os discentes que contribuíram com este estudo vivenciam a educação inclusiva por meio dos relacionamentos com os colegas e professores, bem como vivenciam a educação inclusiva quando os espaços são adequados e permitem que exista mobilidade para todo o *campus*, vivenciam em atitudes e conversas em que podem expor suas dificuldades e preferências, vivenciam pelo respeito a sua diversidade.

Muitas vezes, acabamos por considerar a educação inclusiva simplesmente como um conceito aplicado para dentro das paredes da sala de aula, quando a educação inclusiva é uma construção diária. Ela torna-se parte do ambiente, que recebe e acolhe todos os acadêmicos com isonomia, compreende e percebe a beleza das diferenças, que medeia o conhecimento e o descobrimento de novas possibilidades, que dá voz e realmente escuta e compreende o pronunciamento e o lugar de fala do educando.

Muitas vezes, no esforço da inclusão, acaba-se por se tornar o ambiente excludente. “Os processos de diferenciação devem ser cuidadosamente observados, para que, na intensão de acertar, [...] não acabem se perdendo e caindo em armadilhas difíceis de escapar” (MANTOAN, 2017, p. 30).

As adaptações nas aulas, os acessos adequados não devem ser voltados para o acadêmico com deficiência física, e sim a todos os acadêmicos, para que favoreçam uma instituição de ensino que seja acessível a todos.

Quando a comunidade acadêmica não vivencia a educação inclusiva, o conceito de isonomia é colocado em xeque. A inclusão desestabiliza a produção social da homogeneização dos indivíduos. Mantoan (2017), aponta que ela é fluída, e bem-vinda, não tenta aceitar nem nivelar, mas questiona as diferenças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A subjetividade, a autorreferência, assim como o indivíduo, são únicas. Sua visão de mundo e a forma como se reconhece neste mundo, são elementos que promovem sua reconstrução enquanto sujeito e protagonista de sua trajetória. Freire (1979) entende o sujeito como ontologicamente inacabado, está sempre em busca do seu ser mais; e ele não só descobre a realidade, mas está presente nela. A pessoa percebe-se e se referencia a partir do seu lugar de fala e de sua diversidade. Freire (1979), ainda ressalta que o sujeito compreende a realidade com a qual se relaciona e reconhece as relações puramente humanas, avaliando suas consequências e temporalidade, na medida em que ele transcende à consciência crítica.

O sujeito com deficiência avalia sua sociedade e sua cultura e vai construindo sua visão de mundo, aquilo que compreende sobre as políticas e a educação inclusiva. Essa análise e essa reflexão partem do seu lugar de fala, do seu território, daquilo que ele construiu enquanto sujeito. Lugar este de fala, considerando o tempo em que vive e os relacionamentos que mantém com outros sujeitos.

A autorreferência faz parte da singularidade. É a partir da subjetividade exposta, e de como ele se apropria disto, de como se vê, que o sujeito, no caso, o acadêmico, reflete sobre suas ações, e é capaz de transcender-se e distinguir o “ser” do “não ser”.

Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensionalmente, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (FREIRE, 1979, p. 63).

Para refletir sobre educação inclusiva relacionada à pessoa com deficiência física é preciso desconstruir conceitos. Essencialmente se reconstruir. É preciso olhar o passado com urgência, e perceber sua transcendência para o futuro.

Atuar e pronunciar-se no seu espaço cotidiano micro, na universidade, na sociedade, para que suas atitudes reflitam em todo o espaço macro, como na cidade, no estado, em todo o país, e atravessem o tempo, emoldurando mudanças das relações de inclusão instituídas culturalmente.

Refletir sobre a educação inclusiva, é considerar a diversidade. Desconstuir concepções que consideram que a educação inclusiva é somente a base para a adaptação de materiais ou promoção de acessos à sala de aula.

Entender que a educação inclusiva parte do reconhecimento dos seus conceitos na prática. A *praxis* pedagógica medeia a compreensão da forma com que os discentes com deficiência física vivenciam a educação inclusiva no ensino superior, se conhecem seus conceitos e se compreendem as políticas educacionais inclusivas.

Dar voz aos acadêmicos com deficiência física da IES, percebendo seus entendimentos sobre educação inclusiva como tema central deste estudo, expôs as percepções deles enquanto sendo ou não protagonistas da inclusão.

A educação inclusiva na prática pedagógica bem como as políticas educacionais inclusivas são importantes instrumentos para a contribuição do acesso e permanência dos discentes com deficiência nas IES. Elas partem de um pressuposto de possibilitarem acesso isonômico e as adequações específicas para o bom desempenho do discente no ensino superior.

Relacionando a voz dos sujeitos deste estudo com as políticas educacionais inclusivas, 75% dos discentes entrevistados demonstraram desconhecimento sobre estas políticas institucionais. Em alguns momentos de fala, compreenderam que existem direitos adquiridos ao longo dos anos, e a importância da composição de políticas relacionadas, porém, demonstram que vivenciam alguns destes direitos sem perceber a atuação ou se são estruturados por estas políticas.

Existe o desconhecimento sobre as políticas educacionais institucionais por parte da maioria dos participantes do estudo. Mesmo sendo atingidos por elas, demonstram não conhecê-las. Os participantes do estudo dizem que desconhecem o SAMA, e não têm ciência de quais caminhos levaram seus nomes a comporem a lista do setor.

Os discentes reconhecem a importância das políticas educacionais, tanto nacionais, quanto institucionais, e da discussão referente a elas, porém, não apontam facilidade em chegar a estes documentos. Apontam falta de informação, necessária para que encontrem e compreendam o que nelas existe de importante para sua permanência no ensino superior.

Em se tratando das percepções sobre educação inclusiva, em nenhum dos momentos de encontro com os acadêmicos eles apresentam conceitos teóricos

relacionados ao tema, nem comentam os conceitos da legislação. Eles conhecem a educação inclusiva em outras palavras, de seu próprio vocabulário.

A educação inclusiva, para os acadêmicos com deficiência da IES entrevistados, é apresentada por atitudes. Esta educação está exposta não somente nos acessos, mas na acessibilidade. Acessibilidade que está exposta de diversas formas. Na acessibilidade arquitetônica, que retira os obstáculos e barreiras físicas em todos os setores do *campus*, que retira as barreiras para acessar a sala de aula, os corredores, rampas, portas, entre outras (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2011).

A educação inclusiva está na acessibilidade comunicacional, que acaba com as barreiras da comunicação em vários níveis, desde o uso de tecnologias, transcrições e interpretações, bem como a comunicação interpessoal, o contato direto e respeitoso do acadêmico com deficiência e a IES, bem como da IES para com o discente (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2011).

A educação inclusiva também está na acessibilidade metodológica, que extingue barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho e de ações comunitárias e culturais. Está na acessibilidade atitudinal, considerada uma das mais importantes para o discente com deficiência física, pois é caracterizada nas relações interpessoais enquanto sem preconceitos, sem estigmas e estereótipos, sem discriminação, e considera a beleza das diferenças nas relações (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2011).

Este entendimento de educação inclusiva formatado pelos discentes com deficiência física expressa um conjunto de ações, que precisa ser revisado e posto em prática para que o cenário acadêmico torne-se inclusivo.

A percepção dos discentes enquanto sujeitos que promovem o processo de educação inclusiva no ensino superior está posta a cada linha. Considerando as falas relacionadas a sua percepção enquanto acadêmicos, pertencentes a uma grande IES, na maioria dos discursos, os discentes percebem-se enquanto acadêmicos que valorizam a diversidade.

Não eximem-se da responsabilidade de posicionamento enquanto protagonistas do movimento constante da educação, porém, apontam que a escassez de relacionamento com colegas com deficiência acaba por ainda não promover um cenário tão diverso. Pelo menos 2 dos 4 participantes percebem-se enquanto sujeitos críticos de sua realidade.

Esta jornada de aprofundamento nas percepções, nas relações e na construção do conhecimento relacionado à educação inclusiva aponta que, “mais do que nunca se faz indispensável o desenvolvimento de uma mente crítica” (FREIRE, 1979, p. 65). Mais do que nunca, olhar para trás também é pensar no futuro. As batalhas travadas ontem fundamentam o presente, o estruturam para que novas batalhas sejam travadas, na procura de mudanças que produzam uma ressignificação de antigos temas, como o tema da educação inclusiva.

Compreender que o tema da educação inclusiva deve estar em constante construção e reconstrução; reconhecer que existe a possibilidade de dar novos significados aos conceitos inclusivos, é perceber os sujeitos, os acadêmicos, que se reconstroem a cada dia nesta relação com a educação inclusiva.

Cerca de dois anos atrás existia em mim apenas um amontoado de ideias. Pensamentos estes, que pretendiam somente relacionar o acadêmico com deficiência física em interação com o ambiente universitário e com os métodos que se propõem serem utilizados para a promoção da educação inclusiva. Esta seria uma tentativa de compreender a relação do discente com os docentes e com outros colegas. Isto estava sendo teorizado apenas como um movimento de convivência em sociedade, uma mobilização pela busca da garantia dos direitos instituídos na legislação.

Depois de perceber meu lugar de fala, e o quão minha fala era temporizada, em todo o percurso deste estudo, pude perceber que ele seria um caminho paralelo a outros protagonistas, com outros lugares de fala.

Demarco a importância de emergir em Freire, e perceber que em sua trajetória em educação, suas experiências de alfabetização de jovens e adultos são experiências que nos mostram que a todo o momento, todas as relações promovem conhecimento. Freire caracteriza que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1979, p. 61). Toda educação é derivada de uma caminhada conjunta, não existem saberes maiores que outros, apenas saberes diferentes (FREIRE, 2019).

A partir desta caminhada conjunta, eu enquanto pesquisadora, ao lado dos sujeitos com deficiência física na IES, entre os mestres e ambiente acadêmico, permeou percepções sobre a educação inclusiva.

Entre as práticas inclusivas e as políticas educacionais, foi-se direcionando as teorias que se modulam em práticas, e que são vivenciadas no meu

dia a dia com meu companheiro Eduardo. Percebo, a partir deste ponto, que todo movimento que existe a nossa volta, tudo é, ou se constrói e reconstrói pela educação.

A educação inclusiva é uma das formas mais importantes para a participação social, que pode contribuir para uma sociedade verdadeiramente democrática. Porém, para que isto ocorra, precisamos que ela saia do papel e venha para o ensino superior. Que as políticas e os setores sejam mais conhecidos. Que o intuito seja que a diferença tenha um fator desestabilizante. Que esta diferença seja o motor para o ambiente estar em frequente mudança e todos possam acessá-lo. Que os diferentes se enxerguem nos outros, não como em um modelo a ser seguido, mas sim, mostrando a infinidade de diferenças que não nos distanciam, pelo contrário, nos aproximam. A inclusão está na atitude diária. Os sujeitos com deficiência devem ser os protagonistas da inclusão.

O homem se constrói no mundo, e a educação inclusiva não está só para dentro das paredes da sala de aula, ela é construída em todo o contexto, não só nos acessos, nas portas mais largas ou nas rampas para outros andares. Se pensarmos que se estes acessos e portas construídos não promovem acessibilidade, eles não promovem educação, conseqüentemente, não são uma ação inclusiva.

A educação inclusiva vem das relações, do respeito mútuo. Todo o movimento da educação, que valoriza a diversidade e as diferenças, faz parte da educação inclusiva. Todas as conversas com os colegas e os professores, tudo o que está ao nosso redor, todas as ações dos acadêmicos, seus posicionamentos, tudo reforça que educação inclusiva se faz no cotidiano, no relacionar-se com o outro, os que constroem diariamente a educação inclusiva.

O posicionamento, a ação política, o ser mais, que para Freire (2010), são movimentos perenes de transcendência, implica que o ser humano perceba-se enquanto inacabado e busque atuar na mudança do mundo. Entenda que transformar o mundo é modificar a si mesmo, e que o contrário também é verdadeiro. É se reconhecer atuante no mundo.

O acadêmico com deficiência que ingressa e permanece na universidade, é um ser em construção. É impulsionado por um olhar para si mesmo e percebe suas possibilidades, sua autonomia, e forja uma trajetória mediada pelo conhecimento e pelo reconhecimento dos progressos diários. Constrói-se e se reconstrói, e este movimento promove amplo reconhecimento da sua importância ali

naquele lugar, percebendo seu inacabamento e inconclusão. Compreende as diferenças, mas entende que é importante pronunciar-se no mundo, para que, desta maneira, seja ouvido.

A educação inclusiva no ensino superior se mantém em constante formulação e reformulação, e não é diferente do sonho possível da educação freiriana, que considerou a escola, a educação para muito além que as quatro paredes da sala de aula. É na diferença, na inconclusão que se reconhece o poder da educação.

Para estas últimas linhas deste estudo, que tem o intuito de contribuir com a concretização da educação inclusiva, percebo que ele faz parte daquilo que eu me tornei enquanto pesquisadora. Esta jornada, este estudo, contribuiu com a minha reconstrução enquanto ser humano, e hoje compreendo e me reconheço nele, que também eu faço parte dele, bem como todos aqueles que contribuíram, principalmente os acadêmicos com deficiência física da universidade participantes deste estudo.

Espero que, ao lerem, eles se reconheçam, e compreendam a imensa contribuição que prestaram ao emprestar suas percepções à análise. Que cooperaram derramando mundo de sabedoria e, corroborando com Freire (2019), que afirma que a maior riqueza do ser humano é sua incompletude, seu inacabamento, possam se sentir movidos a continuar sua caminhada.

Esta pesquisa, esta construção de conhecimento não se encerra nessas páginas. Ela se mantém a cada dia, se mantém a cada ação docente e a cada ação discente. Bem como a cada ação promovida pela IES, que se dispõe a perceber a beleza das diferenças.

Ponto que, ainda existe a necessidade de ampliar o número de pesquisas relacionadas a este tema, que considere a pessoa com deficiência física no contexto da educação inclusiva no ensino superior. Existe a importância de se pesquisar como estão sendo construídas as políticas inclusivas no ensino superior, e de que forma estas políticas e a educação inclusiva podem não só enxergar a pessoa com deficiência física necessitando da dimensão arquitetônica do ambiente universitário, mas sim, de tudo o que a inclusão realmente significa.

A construção do conhecimento continua cada vez que o sujeito se percebe enquanto protagonista de sua própria trajetória, compreendendo que tem o

poder de elaborar e modificar as etapas, e que demonstra toda sua potencialidade, e capacidade de construir conhecimento com um envolvimento total do sujeito.

Falsamente realistas seremos se acreditarmos que o ativismo, que não é ação verdadeira, é o caminho para a revolução. Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade” (FREIRE, 2019, p. 176).

O sujeito que tem voz é crítico, vive a inclusão em sua prática, em sua *praxis*. O discente com deficiência ascende ao ensino superior, e é protagonista da educação inclusiva, tem seu lugar de fala. A educação inclusiva não se resume somente aos processos de ensino e aprendizagem, a educação inclusiva é ampla, ela é ambiente, é movimento, é atitude e capacidade de ação, ela é um ato político.

REFERÊNCIAS

- ABNT NBR 9050. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2015. Disponível em: <<https://www.novena.com.br/blog/gestao-da-obra/nbr-9050/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 22, p. 67-75, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-67.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2019.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. **Manual de Redação**: mídia inclusiva. 2011. Disponível em: <<http://www2.al.rs.gov.br/assembleiainclusiva/LinkClick.aspx?fileticket=Pyw-mnmUWDC%3d&tabid=5248&language=pt-BR>>. Acesso em: 11 abr. 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 272 p.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998, p. 21-51.
- BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>>. Acesso em: 26 ago. 2018
- BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. **Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília. Disponível em: <http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro (GM). Aviso circular nº 277. Brasília, 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-pe.html>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 12 maio 2018.

BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p.237-250, nov. 2011. Disponível em: <http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/A_utiliza__o_da_t_cnica_d_a_entrevista_140438092.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** Petrópolis: Editora Vozes, 1998. 845 p.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

COSTA, Viviane de Souza Pinho et al. Representações sociais da cadeira de rodas para a pessoa com lesão da medula espinhal. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, Londrina, v. 18, n. 4, p.1-8, ago. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_14.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p.213-225, jan.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

FÁVERI, José Ernesto de. **Álvaro Vieira Pinto: Contribuições à educação libertadora de Paulo Freire**. São Paulo: Editora LiberArs, 2014. 257 p.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2007. 334 p.

FERREIRA, Eliana Lúcia. Educação Física: em busca de uma nova ressignificação. In: Ferreira, Eliana Lúcia; Orlandi, Eni Puccinelli (Org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014, p. 270-286.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Sonho possível. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 380-381.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 149 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 79 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 253 p.

GADOTTI, Moacir. Escola. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 154-156.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodologia de la investigación cualitativa**. Granada: Ediciones Aljibe, 1996. 200 p.

GUARESCHI, Pedrinho; FREITAS, Cristiane Redin. Unidade na Diversidade. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 410-412.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p.9-25, maio 2004. Disponível em: <<http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/235/237>>. Acesso em: 27 maio 2018.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

KIELING, José Fernando. Subjetividade/Objetividade. In: STRECK, DaniloRomeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 381-382.

MÂNGIA, Elisabete Ferreira; MURAMOTO, Melissa Tieko; LANCMAN, Selma. Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde (CIF): processo de elaboração e debate sobre a questão da incapacidade. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, [s.l.], v. 19, n. 2, p. 121-130, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14037/15855>>. Acesso em: 17 set. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006. 64 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Editora Summus, 2006. 103 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. In: LUSTOSA, Francisca Geny; MARIANA, Fernando Bomfim. **Diversidade, diferença e deficiência: Análise histórica e narrativas cinematográficas**. Fortaleza: Edições Ufc, 2017. p. 25-34.

MARSIGLIA, Priscila Munhoz. **Homo deficiens: tecendo metáforas para os abismos e progressos do eu**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1399/2/Priscila%20Munhoz%20Marsiglia.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018

MEC. **Diretrizes curriculares nacionais para educação básica**. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da**

Educação Inclusiva. 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2011. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/09.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz de et al. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p.299-314, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0299.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

OSOWSKI, Cecília Irene. Sujeito/Objeto. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 382-384.

PARMEGGIANI, Roberto. **Desabilidade.** São Paulo: Nós, 2018. 56 p.

PINTO, Álvares Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Autores Associados, 1982.

PITANO, Sandro de Castro. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **Revista Inter Ação**, [s.l.], v. 42, n. 1, p.87-104, 9 jun. 2017.

PITANO, Sandro de Castro. Sujeito social. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 384-385.

POULIN, Jean-Robert. Prefácio. In: LUSTOSA, Francisca Geny; MARIANA, Fernando Bomfim (Org.). **Diversidade, diferença e deficiência: Análise histórica e narrativas cinematográficas.** Fortaleza: Edições Ufc, 2017. p. 21-22.

RODRIGUES, Camila Machado. A pessoa com deficiência física: Conceitos históricos e epistemológicos. In: Anais III Seminário de Filosofia e Sociedade: Estética, literatura e filosofia social. Criciúma: Unesc, 2017. p. 1-9. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/filosofia/issue/view/176/showToc>>. Acesso em: 17 jun. 2018

RODRIGUES, Camila Machado. Deficiência física. In: SILVEIRA, Zélia Medeiros (Org.). **Orientações aos professores sobre a inclusão e a acessibilidade pedagógica na UNESCO.** Criciúma: Soller, 2018. p. 7-15.

RODRIGUES, Camila Machado; RUFINO, Eduardo Barbosa. Singular, assessoria para a pessoa com deficiência. In: Anais VIII Semana de Ciência e Tecnologia. Criciúma: Unesc, 2017. p. 15-16. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/cienciaetecnologia/article/view/3825/3561>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, DaniloRomeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 133-134.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do Ideau**, [s.l.], v. 5, n. 12, dez. 2010.

SILVEIRA, Zélia Medeiros. **Orientações aos professores sobre a inclusão e a acessibilidade pedagógica na UNESCO**. Criciúma: Soller, 2018. 43 p.

SKLIAR, Carlos. Normalidad-Patología. In: CARRERAS, Juan Sáez; ALBERT, Manuel Esteban (Org.). **Dialéctica de los conceptos em educación**. Barcelona: Editorial Uoc, 2015. p. 109-123.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. 439 p.

UNESCO. Câmara de Ensino de Graduação. Resolução nº 12, de 11 de novembro de 2010. Aprova documento Política de Educação Inclusiva da UNESCO. Criciúma, 11 de nov. 2010. p. 1-5. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/4705.pdf?1291148007>. Acesso em: 4 jun. 2018.

UNESCO. Câmara de Ensino de Graduação. Resolução nº 07, de 29 de agosto de 2013. Aprova Política Institucional de Permanência dos Estudantes com Sucesso: Descrição de programas e ações que articulam a política de permanência dos acadêmicos na UNESCO. Criciúma, 29 de ago. 2013. p. 1-24. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/9141.pdf?137841268>. Acesso em: 4 jun. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas, e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/content_group/icons/Report.svg>. Acesso em: 16 jul. 2018.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. In: STRECK, DaniloRomeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 369-371.

APÉNDICE

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista semiestruturada

- 1 - Como ocorreu o seu ingresso na universidade?
- 2 - No seu ingresso na universidade, você percebeu alguma ação inclusiva?
- 3 - Você vive e sente a inclusão de pessoas com deficiência na universidade?
- 4 – Como você se percebe enquanto universitário?
- 5 – Na sua rotina acadêmica você tem interação com outros acadêmicos com deficiência na universidade?
- 6 - O que você conhece sobre as políticas inclusivas da Universidade?
- 7 - Você conhece o SAMA? Quais recursos de educação inclusiva você utiliza?
- 8 - O que você entende, compreende sobre educação inclusiva?

ANEXO

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Título da Pesquisa: AUTO REFERÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, DA INVISIBILIDADE À UNIVERSIDADE

Objetivo: Compreender a maneira que os discentes com deficiência física vivenciam a educação inclusiva.

Período da coleta de dados: 24 de junho de 2019 a 30 de julho de 2019

Tempo estimado para cada coleta: 30 minutos.

Local da coleta: UNESC

Pesquisador/Orientador: Janine Moreira

Telefone: (48)999944487

Pesquisador/Mestranda: Camila Machado Rodrigues

Telefone: (48)984210334

Mestrado em Educação - PPGE UNESC

Como convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa a cima intitulada e aceitando participar do estudo, declaro que:

Poderei desistir a qualquer momento, bastando informar minha decisão diretamente ao pesquisador responsável ou à pessoa que está efetuando a pesquisa.

Por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não haverá nenhuma remuneração, bem como não terei despesas para com a mesma. No entanto, fui orientado(a) da garantia de ressarcimento de gastos relacionados ao estudo. Como prevê o item IV.3.g da Resolução CNS 466/2012, foi garantido a mim (participante de pesquisa) e ao meu acompanhante (quando necessário) o ressarcimento de despesas decorrentes da participação no estudo, tais como transporte, alimentação e hospedagem (quando necessário) nos dias em que for necessária minha presença para consultas ou exames.

Foi expresso de modo claro e afirmativo o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/ indiretos e imediatos/ tardios pelo tempo que for necessário a mim (participante da pesquisa), garantido pelo(a) pesquisador(a) responsável (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Estou ciente da garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa (Item IV.3.h, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Os dados referentes a mim serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do CNS - Conselho Nacional de Saúde - podendo eu solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

Para tanto, fui esclarecido(a) também sobre os procedimentos, riscos e benefícios, a saber:

DETALHES DOS PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA
--

Serão realizados entrevistas semiestruturadas com os participantes que enquadram-se nos critérios de inclusão do estudo. Após a realização das entrevistas, estas serão transcritas e analisadas qualitativamente para responderem aos objetivos do estudo.

RISCOS

Não existe perda da confiabilidade dos dados, pois este risco será amenizado pela privacidade mantida, não sendo divulgados os dados pessoais do participante.
--

BENEFÍCIOS

Com o estudo reforça-se avanço das políticas educacionais relacionadas à pessoa com deficiência física.

Declaro ainda, que tive tempo adequado para poder refletir sobre minha participação na pesquisa, consultando, se necessário, meus familiares ou outras pessoas que possam me ajudar na tomada de decisão livre e esclarecida, conforme a resolução CNS 466/2012 item IV.1.C.

Diante de tudo o que até agora fora demonstrado, declaro que todos os procedimentos metodológicos e os possíveis riscos, detalhados acima, bem como as minhas dúvidas, foram devidamente esclarecidos, sendo que, para tanto, firmo ao final a presente declaração, em duas vias de igual teor e forma, ficando na posse de uma e outra sido entregue ao(à) pesquisador(a) responsável (o presente documento será obrigatoriamente assinado na última página e rubricado em todas as páginas pelo(a) pesquisador(a) responsável/pessoa por ele(a) delegada e pelo(a) participante/responsável legal).

ASSINATURAS	
--------------------	--

Voluntário(a)/Participante	Pesquisador(a) Responsável
<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> Assinatura Nome: _____ CPF: _____._____._____ - ____	<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> Assinatura Nome: _____ CPF: _____._____._____ - ____

Criciúma (SC), _____ de _____ de 2019.