



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
EDUCAÇÃO ESCOLAR

TATIANE VIRGÍNIA GOMES DE ALMEIDA

A INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
ANÁLISE DE ARTIGOS DA REVISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAMPINA GRANDE - PB

2018

TATIANE VIRGÍNIA GOMES DE ALMEIDA

A INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
ANÁLISE DE ARTIGOS DA REVISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para Conclusão do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar da Universidade Estadual da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

Campina Grande - Pb

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A447i Almeida, Tatiane Virgínia Gomes de.

A inclusão de discentes com deficiência no ensino superior [manuscrito] : análise de artigos da revista de educação especial / Tatiane Virgínia Gomes de Almeida. - 2018.

46 p. : il. colorido.

Digitado.

Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.

"Orientação : Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Inclusão. 2. Alunos com Deficiência. 3. Ensino Superior.

21. ed. CDD 370.113

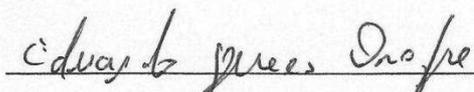
TATIANE VIRGÍNIA GOMES DE ALMEIDA

A INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
ANÁLISE DE ARTIGOS NA REVISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para Conclusão do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar da Universidade Estadual da Paraíba.

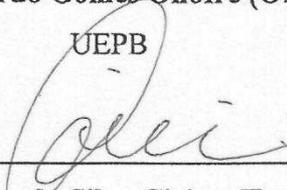
Data da avaliação: 22 / 03 / 2018

BANCA EXAMINADORA



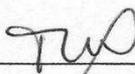
Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre (Orientador)

UEPB



Prof. Me. Carlos da Silva Cirino (Examinador)

UEPB



Prof.^a Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos (Examinador)

UEPB

“Aos meus pais, que com toda simplicidade e sabedoria me ensinaram sobre o respeito e o convívio com a diversidade.”

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus**, por ser meu guia, fonte de força, apoio e proteção durante as situações difíceis nesta caminhada e pelas inúmeras bênçãos em forma de experiências, encontros e pessoas, sem os quais esta jornada não seria tão enriquecedora.

Aos meus pais, **Vânia e Nivaldo**, porque, sem vocês, nada aqui faria sentido. Por todo o apoio, empenho e dedicação para que eu pudesse trilhar a caminhada de uma forma pela qual vocês não tiveram a mesma oportunidade. Meu amor e minha eterna gratidão!

Aos meus amigos/irmãos, **Talita, Tiago, Tales e Thamyres** que contribuíram e incentivaram a buscar mais esta conquista.

Ao meu namorado, amigo e companheiro fiel **Adalício Antunes**, por todo amor, carinho e compreensão, estando comigo no sufoco e no sossego.

Ao meu querido orientador, **Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre**, pela oportunidade, confiança, pelas preciosas contribuições e pelo aprendizado de vida que me proporcionou.

Aos membros da Banca Examinadora, **Prof. Me. Carlos da Silva Cirino e Prof.^a Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos**, por terem atendido ao convite para desempenhar este papel, dispondo de seu tempo e conhecimento para analisar este trabalho.

Aos **professores do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano** da Universidade Estadual da Paraíba, pela contribuição e engrandecimento ao longo da trajetória.

E a todos os meus amigos e familiares que, com boa intenção, incentivaram-me (in)diretamente para a realização e finalização deste trabalho.

“Compreender a diversidade que tece o universo humano é condição *‘sine quo non’* para aprendermos a respeitar o Outro que, em diversos instantes, está em Nós.”

(Eduardo Onofre)

RESUMO

A inclusão escolar pode trazer benefícios incontestáveis para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, desde que sejam realizadas adequações e adaptações na dinâmica escolar e nas propostas pedagógicas. Atualmente, percebe-se um número crescente de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior do Brasil. Diante dessa realidade, as instituições de ensino superior (IES) têm sido convocadas a responder de modo cada vez mais satisfatório às especificidades destes estudantes. Surgem assim, em algumas instituições, políticas internas, regulamentos, programas e ações voltadas à inclusão de alunos com deficiência. Dessa forma, o presente trabalho bibliográfico tem como objetivo principal analisar como os artigos da Revista de Educação Especial abordam o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior. Para tanto, foram analisados 6 (seis) artigos publicados entre 2013 a 2018 utilizando os seguintes descritores: “Ensino Superior”; “Inclusão”; “Alunos com Deficiência.” Os artigos analisados abordam a opinião de docentes e discentes frente a inclusão dos referidos alunos na academia, os desafios da formação inicial e as ações desenvolvidas pelas instituições de ensino superior para promover tal inclusão. Assim, conclui-se que para favorecer tal inclusão, as IES precisam inserir o debate da educação inclusiva nos cursos de licenciatura, os docentes devem assumir o compromisso profissional com a diversidade humana, o qual depende de um processo de reestruturação dos espaços físicos e atualização contínua dos processos que regem as ações escolares e educacionais.

Palavras-chave: Inclusão. Alunos com Deficiência. Ensino Superior.

ABSTRACT

The inclusive education can bring undeniable benefits to the development of the disabled person, provided that adjustments and adaptations in the school dynamics and pedagogical proposals are made. Currently, there is an increasing number of enrollments of students with disabilities in higher education in Brazil. Faced with this reality, higher education institutions (HEIs) have been summoned up to respond more and more satisfactorily to the specificities of these students. Thus arise, in some institutions, internal policies, regulations, programs and actions aimed at the inclusion of students with disabilities. In this way, the main objective of the present bibliographic work is to analyze how the articles of the *Revista de Educação Especial* approach the process of inclusion of students with disabilities in higher education. Therefore, 6 (six) articles published between 2013 and 2018 using the keywords “Higher Education”; “Inclusion”; “Disabled Students” were analyzed. The analyzed articles approach the opinion of teachers and students regarding the inclusion of these students in the academy, the challenges of initial training and the actions taken by higher education institutions to promote such inclusion. Therefore, it is concluded that, in order to promote such inclusion, the HEIs need to insert the inclusive education’s debate in bachelor’s courses; teachers must take a professional commitment to the human diversity, which depends on a process of restructuring of physical spaces and continuous updating of the processes that govern school and educational actions.

Key words: Inclusion. Disabled Students. Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quantidade dos profissionais por formação inicial.....	21
Figura 2 – Artigos 1, 2 e 3.....	24
Figura 3 – Artigos 4, 5 e 6.....	25

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias e o número de artigos.....	20
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DOU	Diário Oficial da União.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
FIES	Programa de Financiamento Estudantil.
IBC	Instituto Benjamim Constant.
IES	Instituição de Ensino Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos.
ISSN	<i>International Standard Serial Number.</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais.
MEC	Ministério da Educação.
NEE	Necessidades Educativas Especiais.
PROUNI	Programa Universidade para Todos.
TA	Tecnologia Assistiva.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria.
WEB	<i>World Wide Web.</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 Aspectos históricos e legais da Educação Especial.....	14
2.2 O Ensino Superior no contexto da Educação Inclusiva.....	17
3 METODOLOGIA.....	19
3.1 Escolha da fonte de dados e definição do <i>corpus</i>	19
3.2 Formação inicial dos autores.....	20
3.3 Aspectos metodológicos das pesquisas que deram origem aos artigos.....	21
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS.....	24
4.1 Ações inclusivas: IES.....	26
4.2 Dificuldades e desafios na inclusão do aluno com deficiência na IES.....	29
4.3 Educação inclusiva: IES e formação docente.....	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	40
REFERÊNCIAS DO <i>CORPUS</i>	45

INTRODUÇÃO

O presente trabalho bibliográfico se desenvolveu a partir de uma fonte de reconhecido prestígio na área, a Revista de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), do estado do Rio Grande do Sul, e se propõe a analisar os artigos de autores que investigam a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil. Assim, objetivando compreender as ações inclusivas, as dificuldades e desafios enfrentados no processo educativo, bem como a educação inclusiva em sua relação entre formação docente e as Instituições de Ensino Superior (IES) e sua relevância para a humanização da pessoa com deficiência ao longo de sua trajetória, inicialmente apresentamos um recorte histórico à cerca da educação especial e suas bases legais, para então chegarmos aos resultados.

De acordo com Sampaio (2014) os sistemas de ensino superior estão se tornando maiores e mais complexos, independentemente de suas origens, trajetórias e configurações. A expansão do ensino superior brasileiro foi deflagrada no final do século XX e ainda está em curso em diversos países. É um fenômeno de grande magnitude e celeridade: em 2016 quase três milhões de alunos ingressaram em cursos superiores de graduação no Brasil (BRASIL, 2016).

Além do aumento de estudantes no ensino superior as pesquisas mostram que, o contingente desses estudantes também é muito mais heterogêneo em termos de idade, sexo, nível socioeconômico, cor, etnia, motivações, expectativas, projetos profissionais e ter algum tipo de deficiência. Nesse aspecto, conforme Brasil (2016), o levantamento de 2010 do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil tem 6,2% da população com alguma deficiência o que justifica o aumento gradativo desses alunos no Ensino Superior, cujas especificidades no processo de aprendizagem também representam um desafio à universidade.

Em um período de doze anos, entre os anos de 2004 e 2016, o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, deu um salto no país. Em 2004, por exemplo, o número de pessoas com deficiência que se matricularam em cursos superiores presenciais e à distância no Brasil foi de 5.395. Em 2014, houve a criação de novas instituições, cursos e iniciativas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), possibilitando outras formas de acesso ao ensino superior o que de certa forma contribuiu para o ingresso de pessoas com deficiência nestas instituições. Prova disso, é que em 2016, houveram 33.377 matrículas de estudantes com

necessidades educativas especiais em cursos superiores no país, o que representou um aumento muito maior (BRASIL, 2016).

Além dos programas citados anteriormente possuem uma grande parcela de contribuição para a diversidade no perfil do estudante que ingressa no ensino superior no Brasil, quase cinco anos depois da lei (Nº 12.711), que foi estabelecida no país no dia 29 de agosto de 2012 que instituiu as cotas nas universidades e institutos federais do país para estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas, as pessoas com deficiência passam a ser contempladas na reserva de vagas através do Decreto 9.034/2017, publicado em abril, no Diário Oficial da União (DOU), que regulamenta a Lei 12.711/2012. Tais políticas equitativas de acesso trouxeram consigo um novo desafio às universidades: garantir não só o acesso, mas, sobretudo a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes (ROZEK; MARTINS, 2016).

Não basta criar as cotas para as pessoas que vivenciam o processo de exclusão no Brasil, é preciso ter as condições de atendimento a este público, caso contrário, ele ingressa, mas acaba desistindo e isso seria uma “inclusão excludente”. De acordo com Castanho e Freitas (2006), diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência no ensino superior, é indispensável que a universidade ofereça uma educação de qualidade, pois antes de lhes ser garantido um direito, plenamente reconhecido, é dever do Estado implementar ações que favoreçam não só seu ingresso, como sua permanência e saída do ensino superior.

Diante dessa realidade, o aluno com deficiência que chega ao ensino superior está propenso a enfrentar dificuldades, ao mesmo tempo em que as instituições têm sido convocadas a responder de modo cada vez mais satisfatório às especificidades destes estudantes. No entanto, surgem assim, em algumas IES, políticas internas, regulamentos, programas e ações voltadas à inclusão. Nesse sentido, é importante saber como as instituições que ofertam este nível de ensino estão se organizando para responder às demandas dos estudantes, bem como se essas mudanças implantadas satisfazem seus beneficiários.

Assim, o presente estudo surge a partir de um tema atual e relevante, que se propõe a somar com as demais pesquisas na área e gerar debates educacionais em relação às políticas e ações inclusivas que vêm sendo desenvolvidas nas IES; a experiência inclusiva de professores e alunos com deficiência, possibilitando ainda, uma reflexão sobre as dificuldades, desafios e conquistas. Os dados apresentados tornam-se, portanto, importantes e necessários para o desenvolvimento de estratégias e ações em políticas públicas educacionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Aspectos históricos e legais da Educação Especial

Contextualizar a Educação Especial desde os seus primórdios até a atualidade é importante principalmente para que se perceba a influência das escolas especiais nos avanços da inclusão. A trajetória das pessoas com deficiência é marcada por fatos históricos, entre eles o sofrimento, a exclusão social, o preconceito, o abandono e até mesmo a eliminação e o extermínio. A deficiência seja sensorial, física, mental, ou intelectual, sempre foi questionada e não aceitável durante décadas, onde pessoas com quaisquer tipos de deficiência foram vítimas históricas dos massacres, das barbáries da sociedade civil, da discriminação, do abandono cruel e da morte.

Durante muito tempo um processo educativo e inclusivo ainda não havia sido pensado, planejado ou sequer discutido na sociedade idealista, e passava distante das mentes contaminadas pela busca do poder, do corpo perfeito, da pessoa sadia e forte (OLIVEIRA, 2017). Somente no final do século XVIII e início do século XIX é que se pode considerar o surgimento da Educação Especial, acompanhado de muitas lutas, organizações e leis (NORONHA; PINTO, 2008; ROGALSKI, 2010). Assim, ao longo do tempo, as mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal nestas mudanças foi de fundamental importância.

A legislação brasileira já vem, desde a década de 60, sendo influenciada pelos documentos e tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, voltados para a promoção de políticas educacionais inclusivas, com a perspectiva de uma educação de qualidade para todos. Com isso, ao longo dos anos nossas políticas públicas de educação especial estão entre as mais avançadas do mundo.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência foi uma das ações inovadoras, ainda no período imperial, de D. Pedro II. Em 1954 foi criado o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC). Três anos depois, foi criado o Instituto dos Meninos Surdos-mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Nesse sentido, a Educação Especial, como modalidade de ensino que deve ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino, presta-se ao atendimento de

peças com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, com o objetivo de propiciar ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades, autonomia e independência, dentro dos princípios da educação inclusiva e assegurados por um Projeto Político Pedagógico.

Em 1961, a Lei nº 4.024/61 - de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) já afirmava o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A LDBEN foi alterada pela Lei nº. 5.692/71, que definiu tratamento especial aos alunos com deficiências físicas, mentais, os superdotados e aqueles que se encontravam em atraso quanto à idade regular de matrícula.

Ainda dentro de iniciativas isoladas do Estado, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (1973). Com isso, o Ministério da Educação (MEC) passou a responsabilizar-se pela Educação Especial em todo o território Nacional, impulsionando as ações integracionistas voltadas tanto às pessoas com deficiência como às superdotadas.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, tendo os objetivos fundamentais definidos nos seguintes artigos:

Art. 3º, inciso IV – “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Art. 205 - a “educação como um direito de todos, garantindo o desenvolvimento da pessoa, assim como o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Art. 206 – Inciso I – estabelece a “Igualdade de condições de acesso e permanência na escola.”

Art. 208 – garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

No artigo 55, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, determina que “os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Assegura ao adolescente com deficiência o trabalho protegido, garantindo seu treinamento e colocação no mercado de trabalho, e o incentivo à criação de oficinas abrigadas.

Em meados da década de 90, ainda no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Ocorreram dois eventos importantes – Conferência de Jomtien (1990) e a Conferência Mundial de Educação Especial (1994) -, nos quais foram elaborados os documentos: Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e Declaração de Salamanca, respectivamente, os quais contribuíram para a formulação das políticas públicas de educação inclusiva. Com a Declaração de Salamanca (1994) o termo “inclusão” ganhou força e “definiu a necessidade de se atuar de modo a

conseguir escolas para todos”, de forma integrada e na rede regular de ensino. Tal documento responsabilizou a todos os países participantes pela implementação de uma política de educação mais inclusiva e extensiva a todos (BRASIL, 1994; NORONHA; PINTO, 2008). Além disso, foram criadas um grande percentual de Leis Federal, Estadual e Municipal, intencionando defender os direitos das pessoas com deficiência e a diversidade como um todo.

Com relação ao Ensino Superior, já no século XXI, em 1998, foi aprovada na Conferência Mundial sobre Educação Superior, a Declaração Mundial sobre Educação Superior, estabelecendo as missões e funções do ensino superior, ações necessárias e as prioridades no âmbito dos sistemas e das instituições. Esta declaração determina a igualdade de acesso a este nível de ensino (UNESCO, 1999). Já a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, de 2006, assegura a acessibilidade aos deficientes aos meios físico, social, econômico e cultural de forma a reduzir tais dificuldades. O art. XXIV trata de forma específica do direito das pessoas com deficiência à educação. No entanto, é necessário a capacitação dos estabelecimentos educacionais com adaptações necessárias e específicas para cada tipo de deficiência, assim como a adoção de medidas de apoio individualizantes em todos os níveis de ensino (ONU, 2006).

Um dos avanços recentes (2016) foi o Estatuto da Pessoa com Deficiência que traz regras e orientações para a promoção dos direitos e liberdades dos deficientes com o objetivo de garantir a essas pessoas inclusão social e cidadania. A nova legislação chamada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi sancionada pelo governo federal em julho de 2015 e passou a valer no início de 2016, 180 dias após sua publicação no DOU; ela garante condições de acesso a educação e saúde e estabelece punições para atitudes discriminatórias contra essa parcela da população.

Assim, o movimento pela inclusão no Brasil vem crescendo e tornando-se centro de atenção não apenas de educadores. Frente a isso, o desafio de efetivar políticas de inclusão vem exigindo da maioria dos países ajustamento dos seus sistemas de ensino para satisfazer as necessidades de todos os estudantes e esta adequação compreende uma série de ressignificações educacionais, viabilizando que não apenas a escola, mas a universidade também seja um espaço de exercício da cidadania, e meio eficaz de combate à exclusão de alunos do sistema educacional.

2.2 O Ensino Superior no contexto da Educação Inclusiva

Na perspectiva dos estudantes a experiência universitária é considerada um importante marcador de trajetória de desenvolvimento pessoal e social. Essa etapa tão importante que marca a chegada ao ensino superior leva o aluno a enfrentar uma realidade educacional nova, necessariamente mais complexa e exigente que a educação básica (COULON, 2008; FERNANDES; ALMEIDA, 2007).

Por outro lado, fatores como ambientes pouco receptivos e desestimulantes, presença de barreiras físicas e arquitetônicas, discriminação, falta de informação, e ainda, a inexistência de serviços de apoio pedagógicos podem influenciar negativamente a trajetória dos jovens, principalmente aqueles com algum tipo de deficiência (ABREU; ANTUNES, 2011; FERNANDES; ALMEIDA, 2007).

O debate sobre as políticas de inclusão, que ampliam o acesso as matrículas está se expandindo na Educação Superior, porém, um dos grandes desafios observados têm sido as condições de acessibilidades físicas, metodológicas e a garantia de um ensino de qualidade que assegure a permanência destas pessoas nas Instituições. Os eixos norteadores da política educacional estão na Política de Inclusão da Pessoa com de Deficiência no Ensino Superior, com destaque para a criação de centros de apoio pedagógico, da viabilização de intérpretes, instrutores de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e acesso à comunicação, para promover acessibilidade e formação docente (BRASIL/SESU, 2006).

Contudo, antes de lhes ser garantido um direito, plenamente reconhecido, é um dever do Estado, implementar ações que favoreçam não só seu ingresso, como sua permanência e saída do ensino superior. No entanto, recapitulando, as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior não implicam apenas em construções de espaços acessíveis, mas também em recursos pedagógicos, informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação aos professores e apoio institucional.

Existem muitas justificativas para a não educação inclusiva, desde questões relacionadas a estrutura física das instituições de ensino, como também o despreparo dos agentes educacionais, dos professores aos gestores que não possuem formação, nem mesmo capacitação para lidar com os alunos com deficiência. Para tanto, o grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos

não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe (GLAT; PLETSCHE, 2004).

Como citado por Gomes e Gonzalez Rey (2007), quando desviamos nossa atenção da deficiência do aluno e deixamos de vê-la como fator limitante, nos atentamos ao fato que esse aluno é capaz não só de aprender, como de tomar as rédeas de sua vida, com direitos e deveres como todo cidadão. A deficiência nesse ponto cai para segundo plano, e novas relações de convivências sociais e individuais, junto a gradativas melhoras em vários aspectos de sua vida, começam a ser efetivamente possibilitadas. Assim, a educação inclusiva revoluciona todas as políticas educacionais já propostas até hoje, pois o aluno não é excluído ou diferenciado em seu processo de aprendizagem, diferentemente das compreensões anteriores acerca da escolarização de alunos com deficiências.

Dessa forma, a inclusão não se limita a somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo; para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O impacto desta concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados e de exclusão (MANTOAN, 2001). Porém, para que essa abolição seja mesmo completa, o que não vem acontecendo efetivamente nas realidades escolares, é necessário que instituições e professores assumam o compromisso profissional com a diversidade humana, o que depende de um processo de reestruturação e atualização contínua dos espaços e processos que regem as ações escolares e educacionais nas instituições.

Nessa trajetória da educação inclusiva, embora o Ensino Superior tenha sido inserido mais tardiamente na pauta das discussões sobre as políticas de Educação Inclusiva no país, entende-se que é inevitável não só reconhecer essa necessidade, como também avançar no sentido de pensar a inclusão nesse contexto (SANTOS; HOSTINS, 2015). Portanto, há que se considerar que uma universidade, na perspectiva inclusiva, não surge de um momento para outro, ela tende a se desenvolver ao longo de processos de mudanças, que visam à desconstrução de conceitos, preconceitos, eliminação de barreiras de toda a espécie e de concepções segregadoras e excludentes cristalizadas pela sociedade.

3 METODOLOGIA

3.1 Escolha da fonte de dados e definição do *corpus*

O periódico escolhido foi a “Revista de Educação Especial”, *International Standard Serial Number* - ISSN (1984-686X), da UFSM, do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Teve sua primeira publicação impressa em 1986 e foi encerrada em 2016. No decorrer dos anos, esta fonte ganhou uma maior visibilidade, notoriedade e prestígio na comunidade científica da área de Educação. Atualmente, apenas a versão eletrônica está disponível e está classificada em A2 no Qualis da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

O critério para escolha do periódico foi estabelecido por tratar-se de uma fonte de qualidade, com rico acervo de publicações criteriosamente avaliadas, levando-se em consideração a relevância e a qualidade (com base no sistema de avaliação Qualis). No Brasil existem vários periódicos que tratam da Educação Especial e que poderiam servir como fonte de dados bibliográficos para o desenvolvimento dessa pesquisa, porém, a escolha da Revista de Educação Especial, aconteceu por esta ser reconhecida como um importante veículo de divulgação de pesquisas em educação especial no Brasil e por possibilitar uma amostragem satisfatória de artigos sobre Inclusão no Ensino Superior.

Além disso, considerando o escopo de uma pesquisa de especialização, optou-se pela escolha da mesma como única fonte para escolha do *corpus*. Assim, foi realizada a busca de artigos nacionais, no período de 2013 a 2018, utilizando os seguintes descritores: “Ensino Superior”; “Inclusão”; “Alunos com Deficiência.”

Tendo definido a fonte de dados da pesquisa, avançou-se à exploração da mesma mediante a realização das estratégias de leitura características da pesquisa bibliográfica, segundo Lima e Miotto (2007), conforme relatado a seguir.

Uma das etapas da pesquisa bibliográfica é a leitura exploratória, que conforme Lima e Miotto (2007) é uma leitura mais rápida com o objetivo de selecionar as informações que sejam interessantes para o estudo, e assim observar se atende aos objetivos propostos. A partir da leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chave foram encontrados 6 (seis) artigos que irão compor o *corpus*. Para isso foram criadas três categorias, como mostra a Tabela 1:

CATEGORIA	Nº DE ARTIGOS
Ensino Superior	2
Inclusão	3
Deficiência	1
Total de artigos	6

TABELA 1 - Categorias e o número de artigos

Fonte: Elaborada pelo(a) autor(a).

A Tabela 1 mostra as categorias e seus respectivos números de artigos. Ao fazer a leitura exploratória foi percebido que alguns textos tratavam da Inclusão no Ensino Superior em uma mesma perspectiva central, as quais foram identificadas como categorias que permitem sistematizar e potencializar a análise do *corpus*.

A divisão dos artigos em categorias não implica dizer que pertença exclusivamente à classificação designada, isto porque um único artigo pode tratar de temas presentes em mais de uma categoria. Todavia, considera-se o tema predominante como critério de classificação.

3.2 Formação inicial dos autores

Como parte da investigação da fonte dos dados, considera-se relevante destacar a formação inicial dos autores dos artigos que serão analisados. Os 6 (seis) artigos têm entre dois a três autores com formação inicial em diferentes áreas do conhecimento, sendo esse fator um ponto positivo, pois quanto mais diversa a formação ou área de atuação, mais interdisciplinar parece ser a perspectiva de análise do conteúdo do artigo.

A diversidade de disciplinas e áreas de atuação dos autores pode ser observada não apenas na formação inicial como também ao longo do percurso da pós-graduação, pois diversos autores fizeram a graduação em uma área, o mestrado e doutorado em outra. Essa convergência de estudo entre as diversas áreas é importante, visto que são diversas as deficiências, sendo imprescindível uma compreensão interdisciplinar entre as várias áreas de estudo.

Considerando que nem todos os autores informaram todas suas titulações nos artigos analisados (alguns indicaram apenas a maior titulação, enquanto outros o departamento ao qual são vinculados). Por essa razão, foi realizada uma pesquisa na Plataforma Lattes, com o intuito de obter informações complementares a respeito da formação de cada autor, conforme as informações de seu currículo. Os dados relativos à formação inicial dos autores podem ser visualizados na Figura 1, abaixo:

Distribuição da formação inicial dos autores por cursos

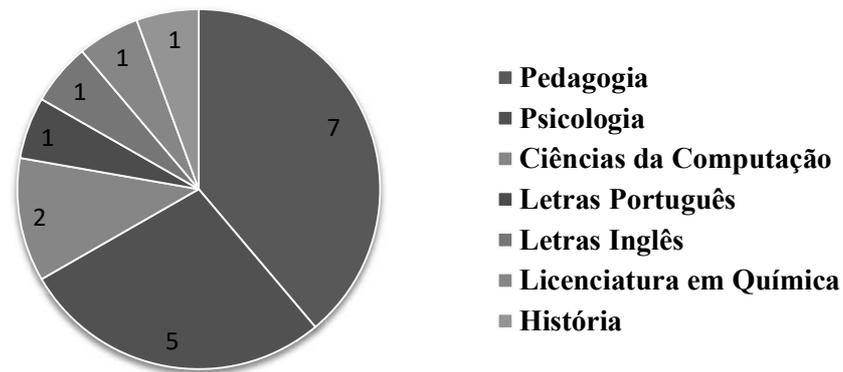


FIGURA 1 - Quantidade dos profissionais por formação inicial

Fonte: Elaborada pelo(a) autor(a) com o auxílio da Plataforma Lattes < <http://lattes.cnpq.br/>>.

De acordo com o gráfico, os seis artigos totalizam 18 (dezoito) autores(as) com formação superior inicial distribuídas em 7 (sete) cursos, conforme observamos na Figura 1. No que diz respeito as áreas de formação, temos 1 (um(a)) pesquisador(a) da área de ciências da saúde, 4 (quatro) pesquisadores(as) da área de ciências humanas e 2 (dois/duas) da área de ciências exatas. Destes(as) 18 (dezoito) autores(as), 6 (seis) possuem cursos de pós-doutorado; 5 (cinco) possuem cursos de doutorado; 2 (dois/duas) possuem mestrado, 2 (dois/duas) possuem pós-graduação e 3 (três) possuem graduação.

Por meio da identificação da formação inicial dos(as) autores(as), percebe-se que o tema Inclusão de alunos com deficiências no Ensino superior está indo além do âmbito educacional, e a discussão perpassa diversas áreas do conhecimento. No capítulo seguinte, apresentamos uma análise sistemática a respeito de como a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior foi abordado no *corpus* de artigos que tratam especificamente desse tema.

3.3 Aspectos metodológicos das pesquisas que deram origem aos artigos

Neste subtópico serão comentadas as estratégias metodológicas, técnicas e sujeitos dos artigos classificados dentro das três categorias formadas e relatadas no subtópico 3.1. Os artigos selecionados foram produzidos com metodologias diferentes, variando também as técnicas e os tipos de sujeito conforme seus objetivos, no entanto, todos os artigos têm em comum o campo de pesquisa, que são as instituições de ensino superior.

Em relação aos instrumentos de pesquisa, pode-se observar que a maioria dos artigos utiliza a entrevista. Além dela, observamos o uso de: questionário, registros em cadernos de campo, documentos, vídeo e artigos. Um dos estudos (PEREIRA et al., 2016), apresenta uma particularidade, pois utiliza para a coleta de dados, além de artigos online, um Teste de Relevância aplicado aos artigos e composto por perguntas que geravam respostas afirmativas ou negativas de acordo com os seguintes aspectos: definição do objetivo do estudo, clareza e adequação da metodologia, resultados pertinentes e sobre a relevância das conclusões. Após a aplicação do Teste de Relevância, iniciou-se a delimitação das variáveis a serem investigadas e posterior coleta e análise de dados, através de programas: o EXCEL 2010 e NodeXL.

Apesar dos textos analisados tratarem sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, nem todos eles utilizaram como sujeito principal da pesquisa o próprio estudante com deficiência. Um dos artigos selecionados explanou o assunto através da visão não apenas do aluno com deficiência, mas também de colegas de turma que não apresentavam algum tipo de deficiência. Já o artigo de Anache, Rovetto e Oliveira (2014), se deteu a experiência do processo de implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Universidade, elegendo como sujeitos da pesquisa, além dos alunos com deficiência, alguns gestores/as, diretores/as e funcionários/professores com e sem deficiência que estiveram envolvidos com a temática na universidade. E o último estudo analisado Marques e Gomes (2014), se propôs a observar a inclusão no ensino superior a partir dos discursos dos professores. Assim, apenas 4 (quatro) artigos (PANSANATO; RODRIGUES; SILVA, 2016; MENDES; BASTOS, 2016; PEREIRA et al., 2016; CORRÊA, SANDER; MARTINS, 2017) analisaram o processo de inclusão, a partir apenas da experiência do próprio estudante com deficiência.

Diante disso, foi considerada importante a entrevista do aluno com deficiência, sujeito principal da inclusão, pois, saber como se sente diante de uma instituição dita inclusiva confere uma maior legitimidade. No entanto, logicamente, não serão desconsideradas as entrevistas ou questionários com os demais sujeitos, pois todos são considerados peças importantes para que a inclusão aconteça.

É importante ressaltar ainda, que nenhum dos artigos analisados que envolvem seres humanos em suas pesquisas, mencionaram terem submetido a sua pesquisa ao Comitê de Ética e somente um cita o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (MARQUES; GOMES, 2014). A submissão da pesquisa ao Comitê de Ética confere maior importância porque possibilita observar os cuidados éticos e o respeito aos direitos dos

sujeitos, dar um caráter imparcial ao estudo, evitar interesses de grupos e a adesão a crenças religiosas (BATISTA et al., 2012, p. 155), dentre outros aspectos éticos relevantes.

As pesquisas analisadas que lidam com pessoas, abordam questões de grande importância para os sujeitos envolvidos. Seus resultados apresentam implicações tanto para os sujeitos pesquisados quanto para o aprofundamento do conhecimento científico. Por esta razão, é necessário avaliar o caráter ético da pesquisa, cuidando para que não viole a integridade dos sujeitos. Além disso, é importante porque contribui para o crescimento do conhecimento científico conforme os padrões éticos (BARBOSA; BOERY; FERRARI, 2012, p. 42).

A submissão da pesquisa ao Comitê de Ética apresenta alguns inconvenientes que dificultam o desenvolvimento da pesquisa, a exemplo da morosidade da aprovação em consequência de várias demandas e as exigências em relação aos prazos (BATISTA et al., 2012, p. 155). Porém, essas questões não diminuem a relevância da submissão dos estudos ao Comitê de Ética.

Dado o exposto, consideramos importante ter uma visão geral do *corpus*, observando seus aspectos metodológicos, pois mostra o percurso para atingir o objetivo ou fenômeno pesquisado a partir de procedimentos em relação aos vários tipos de pesquisa e as maneiras de colher os dados e como foi tratado. Além disso, mostra a trajetória que os autores utilizaram para chegar a uma afirmação crítica em relação aos problemas enfrentados pelos alunos com deficiência no ensino superior. Dessa maneira, a visão geral do *corpus* mostra-se relevante para fazermos uma relação entre os aspectos metodológicos e os objetivos apresentados nos artigos e refletir se esses estão coerentes.

Através da observação da metodológica, técnicas e sujeitos dos estudos, podemos tecer algumas questões pertinentes referentes ao problema e objetivos desta pesquisa, verificando possíveis lacunas e contribuições do *corpus*.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Este item tem como finalidade mostrar como a Inclusão Escolar das pessoas com deficiência no Ensino superior é abordada no *corpus*, analisando-o com base em categorias estabelecidas conforme as informações extraídas dos artigos escolhidos na Revista de Educação Especial.

Visando um melhor esclarecimento dos dados coletados, os artigos selecionados serão apresentados através de dois quadros. Após tal apresentação, os dados serão discutidos e confrontados com outras pesquisas já existentes na área em estudo. Vejamos:

FIGURA 2 – ARTIGOS 1, 2 e 3

	ARTIGO 1	ARTIGO 2	ARTIGO 3
TÍTULO	Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior	Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso	Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório
AUTORES	Alexandra Ayach Anache, Sabrina Stella Maris Rovetto e Regiane Alves de Oliveira	Luciano Tadeu Esteves Pansanato; Luzia Rodrigues e Christiane Enéas Silva	Lígia da Silva Marques e Cláudia Gomes.
DATA	Maio/ago. 2014	Maio/ago. 2016	Maio/ago. 2014.
METODOLOGIA	Caráter retrospectivo, descritivo e documentado.	Estudo de caso, análise qualitativa.	Análise quantitativa.
CENÁRIO E PARTICIPANTES	IES não definida. Participaram desta etapa de trabalho 238 pessoas, sendo 167 pessoas identificadas com algum tipo de deficiência e 71 professores, gestores e diretores.	Um estudante cego de uma IES.	20 professores de uma universidade federal da região Sul Mineira.
OBJETIVO PRINCIPAL	Fazer um recorte sobre o Atendimento Educacional Especializado no	Apresentar as ações desenvolvidas para permitir a inclusão de um estudante cego na educação superior.	Caracterizar a concordância docente acerca da inclusão no ensino superior de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, assim como a avaliação

	Ensino Superior, utilizando como base teóricos que versam sobre a implantação do AEE, desde os anos de 1950.		que fazem quanto ao seu preparo profissional e as condições institucionais necessárias à este processo.
RESULTADOS	A partir deste trabalho, foi possível apresentar a possibilidade de desenvolver diversas ações de ensino, pesquisa e extensão, nos campi da universidade, direcionados às pessoas com necessidades educacionais especiais, apesar dos diversos entraves burocráticos ainda existentes.	As ações desenvolvidas alcançaram o efeito desejado de promover a inclusão e permanência do estudante cego, visto que ao término do curso este demonstrou domínio das habilidades e competências previstas no projeto político-pedagógico do curso.	Os professores têm conhecimento da necessidade de se instaurar um cenário inclusivo eficaz na instituição e confirmam a necessidade de preparação física e de funcionários para fazê-lo; porém indicam não se sentirem capacitados para tanto. Em relação à concordância com a inclusão de pessoas com deficiências sensoriais, pôde-se evidenciar que os professores refletem concordância total ou parcial; já no caso de necessidades vinculadas aos distúrbios comportamentais, déficits intelectuais ou deficiências múltiplas, é indicada discordância.

FIGURA 3 – ARTIGOS 4, 5 e 6

	ARTIGO 4	ARTIGO 5	ARTIGO 6
TÍTULO	Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná	Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática	A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de Libras no ensino superior
AUTORES	Hernestina da Silva Fiaux Mendes e Camen Célia Barradas Correia Bastos.	Rosamaria Reo Pereira; Simone Souza da Costa Silva; Rosana Asseffaciola; Fernando Augusto Ramos Pontes e Maély Ferreira Holanda Ramos.	Jessica Roberta da Silva Corrêa, Ricardo Ernani Sander e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.
DATA	Jan./abr. 2016	Jan./abr. 2016	Mai/ago. 2017
METODOLOGIA	Pesquisa qualitativa/quantitativa, descritiva, analítica por ser considerada adequada na compreensão da vida dos participantes em seu cotidiano universitário, buscando-se identificar, por meio da análise dos dados obtidos nas entrevistas, os eixos norteadores deste estudo.	Revisão sistemática da literatura na base de dados dos Periódicos da CAPES, entre o período de 2003 e 2013. Aplicação do Teste de Relevância.	Os dados foram coletados por intermédio de entrevistas focais, cujas seções de coleta foram registradas por vídeos gravações e, posteriormente, analisadas a partir da técnica de “associação de ideias”.
CENÁRIO E PARTICIPANTES	Estudantes matriculados, concluintes e desistentes, no período de 2008 a 2014. Instituições de	Artigos completos, empíricos e com métodos quantitativos	Participaram do estudo nove acadêmicos do curso de Arquivologia,

	Educação Superior do município de Umuarama, na região Noroeste do Paraná.	disponibilizados online, no idioma inglês, e ter como foco a inclusão do estudante com deficiência no ensino superior.	sendo um deles surdo, de uma Universidade Pública, localizada no interior do Estado de São Paulo.
OBJETIVO PRINCIPAL	Compreender o processo de inclusão dos mesmos em instituições de Educação Superior	Analisar a produção científica acerca da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.	Analisar a percepção de estudantes surdos e ouvintes sobre a atuação do intérprete de Libras, no contexto universitário.
RESULTADOS	O estudo revela como unidades de significados 1– as dificuldades e desafios encontrados pelas pessoas com deficiência na Educação Superior especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem; 2– as situações de preconceito e; 3– aspectos da acessibilidade, bem como, a importância da participação da família na vida acadêmica, como elementos fundamentais para a permanência ou abandono desses estudantes nas IES.	Os resultados orientam a elaboração de práticas inclusivas que fortaleçam os serviços disponibilizados aos estudantes universitários com deficiência.	Os universitários foram capazes de reconhecer a importância da presença desse profissional, na formação acadêmica do graduando surdo, reforçando a necessidade de medidas institucionais que apoiem a oferta, sem restrição, para efetivação da sua contratação no contexto universitário.

Ao realizar a análise, seguimos um percurso partindo dos pontos convergentes entre os artigos que compõe o *corpus*, ou seja, os temas que aparecem em todos os textos. Destarte, a leitura dos artigos possibilitou inferir as seguintes categorias:

4.1 Ações inclusivas nas IES;

4.2 Dificuldades e desafios na inclusão do aluno com deficiência na IES;

4.3 Educação inclusiva: IES e formação docente.

4.1 Ações inclusivas nas IES

No que se refere às ações inclusivas no ensino superior, pôde-se observar no estudo realizado por Anache, Rovetto e Oliveira (2014) que as primeiras ações inclusivas direcionadas aos alunos/as com deficiência matriculados na universidade selecionada, consistiam no acompanhamento e busca de resolução dos problemas de suporte na área pedagógica e de acessibilidade através de iniciativas individuais de alguns profissionais, que possuíam mais acúmulo de informações (pesquisa, estudos, experiências). Para isso, eram

disponibilizados equipamentos, *softwares*, materiais didáticos adaptados, orientações pedagógicas aos alunos/as e aos seus professores/as, além do encaminhamento para os atendimentos psicológicos disponibilizados nesta IES.

Posteriormente tais demandas passaram a ser atendidas através de um espaço para o AEE, considerando as especificidades de cada curso, em conjunto com os professores/as das disciplinas, de modo a construir estratégias de aprendizagem, conhecimento das diversas questões que envolvem o direcionamento do conteúdo e de auxílio técnico específico a esses alunos para atender melhor às suas necessidades e superar os preconceitos sobre a incapacidade ou capacidade destas pessoas (MOREIRA, 2008).

Um aspecto positivo e de fundamental importância para o sucesso acadêmico dos alunos da pesquisa de Pereira et al. (2016), tem sido o fato de ao se matricular na instituição revelar sua deficiência, pois, com esta informação, a universidade poderá se organizar para oferecer acomodações adequadas, métodos apropriados de ensino, apoio especializado ao estudante, Tecnologia Assistiva (TA) e espaços acessíveis para que os mesmos possam desenvolver suas habilidades acadêmicas a contento.

Processo parecido vem acontecendo em outras IES, como retrata o estudo de caso de Pansanato, Rodrigues e Silva (2016), no qual inicialmente é realizada uma entrevista para a obtenção de informações (preferências, habilidades e limitações) que servirão de base para o planejamento e definição de intervenções inclusivas. Com isso, esse tipo de ação tem se mostrado eficaz, na opinião dos estudantes entrevistados. Fato este que pode auxiliar a definição de estratégias iniciais de inclusão (REGIANI; MÓL, 2013; RODRIGUES; BARNI, 2009; FERREIRA, 2007).

Como exemplo disso, temos a experiência relatada por um estudante cego que passou pela entrevista no processo de matrícula na IES. A partir daí obteve-se a informação de sua limitação, do curso a ser iniciado (Análise e Desenvolvimento de Sistemas), sobre sua preferência em ter acesso a textos longos no computador por meio de um *software* leitor de tela e que por isso utilizava pouco o sistema braile. Assim, com essas informações e para atender a essa necessidade, a universidade forneceu um computador portátil para o estudante e o *software* leitor de tela de sua preferência foi obtido por meio de doação de uma empresa.

É importante destacar que embora o sistema braile seja um recurso importante para o estudante cego, o computador, complementado pelo *software* leitor de tela, pode ser considerado a ferramenta fundamental para o sucesso de sua inclusão. A utilização desse suporte auxiliou na comunicação do estudante cego com os seus colegas de classe e com

outras pessoas sem deficiência do ambiente universitário, e também auxiliou no acesso, em geral, à informação e aos diversos materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a TA é outro fator que chama atenção nos diversos estudos analisados e que tem auxiliado além dos estudantes cegos, estudantes com outros tipos de deficiências, a superar barreiras para a participação social e a aprendizagem (ALBERNAZ et al., 2011; MANZINI, 2005; SANTAROSA, 2000).

Corroborando Pereira et al. (2016), o vértice TA está positivamente relacionado com a variável esperança, pois proporciona aos alunos várias formas de adaptação, permitindo-lhes ganhar acesso aos materiais de estudo e informações, diminuindo as barreiras acadêmicas no aprendizado. O que sugere que o ganho na qualidade de vida que os alunos recebem com este serviço oferecido pelas instituições tem um efeito positivo na esperança de obter sucesso no curso desejado (HEIMAN; SHEMESH, 2012).

Além do *software*, o estudante cego contava com o auxílio e acompanhamento do serviço de tutoria especial nas disciplinas que utilizavam técnicas e ferramentas visuais de modelagem de sistemas de informação. O tutor era um profissional contratado e formado na área de computação, responsável pelo auxílio ao estudante, através de recursos didáticos e alternativos (representações táteis) em sala de aula como apoio em determinados conteúdos. Esse tipo de apoio, quando oferecidos no contexto do ensino regular, é denominado de serviço de apoio pedagógico especializado (HEREDERO, 2010).

Outros meios de promover a inclusão do deficiente visual, foram alguns equipamentos específicos conquistados através de recursos do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) (BRASIL, 2009), como impressora braile, impressora de relevos e mesa de relevos táteis foram adquiridos, auxiliando assim a produção do material didático.

A adequação de materiais tem o objetivo de garantir o acesso às mesmas informações que os outros estudantes sem deficiência possuem, para que o estudante cego não esteja em desvantagem em relação aos seus colegas (NUNES; LOMÔNACO, 2010). Assim, a ação de proporcionar maneiras diferenciadas de acesso ao material utilizado nas disciplinas, seja adequando o material existente e/ou disponibilizando material alternativo, exige um esforço adicional do professor ou do tutor para o qual ele deve estar preparado e bem orientado a respeito. Os materiais alternativos eram sempre fornecidos com antecedência e adaptados pelo professor ou pelo tutor, sendo este último orientado pelo professor da disciplina que sempre verificava a qualidade do material produzido. Com isso, ressalta-se a importância do trabalho cooperativo não só entre o professor e o tutor, mas do coordenador de curso, equipe pedagógica, e o próprio estudante (HEREDERO, 2010).

Na pesquisa de Mendes e Bastos (2016), a permissão para o uso de notebook em sala de aula, o auxílio dos colegas de turma, a compreensão e estímulo de amigos, professores e familiares foram considerados fatores importante para o acesso, permanência e conclusão de curso, por alguns estudantes com deficiência entrevistados.

Além disso, segundo Corrêa, Sander e Martins (2017), no caso do estudante surdo, a presença de um intérprete de Libras no ensino superior é considerado de extrema relevância para promover a interação dialógica entre surdos e ouvintes - professores e demais colegas. Márcia (2015) descreve que,

“[...] sem o apoio do intérprete”, dificilmente compreenderia as aulas e sua aprendizagem seria impossível.”

Pôde-se observar, por meio desse depoimento, e dos demais entrevistados surdos ou não surdos, que a presença do intérprete de Libras nas atividades em sala de aula e extra classe é considerada fundamental para garantir a participação, no processo formativo. Além disso, a presença do intérprete de Libras, no contexto educacional, torna-se indispensável para o desenvolvimento acadêmico do estudante surdo. Seu papel tem sido tanto favorecer a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula quanto possibilitar sua interação com o professor e com os demais colegas estudantes.

Desse modo, percebe-se ainda que a participação de pessoas com deficiência em sala de aula pode ser uma contribuição para todos os alunos, ao promover a reflexão sobre as práticas educacionais a partir das questões suscitadas no cotidiano da sala de aula, o que leva à flexibilização e à reinvenção das mesmas (SEKKEL, 2003).

4.2 Dificuldades e desafios na inclusão do aluno com deficiência na IES

Apesar de todo o respaldo legal, e dos avanços apresentados no tópico anterior, sobre as ações inclusivas ofertadas aos estudantes com deficiência nas IES investigadas, as pesquisas analisadas demonstram que ainda existem muitas dificuldades e desafios a serem enfrentados para a concretização da inclusão e sucesso desses alunos nas IES. Entendemos que as leis são necessárias para nortear os trabalhos pedagógicos, mas não podemos considerá-las suficientes para garantir aos estudantes a graduação, é preciso um envolvimento muito maior de toda a comunidade acadêmica.

De acordo com Mendes e Bastos (2016) nas IES do município de Umuarama, na região Noroeste do Paraná a permanência dos estudantes com deficiência na Educação

Superior ocorre em meio a muitas dificuldades, desde a falta de materiais adequados ao preconceito sofrido por esses estudantes. Sem o apoio necessário que seria de responsabilidade das IES, as ações ficam a cargo das famílias, que assumem assim um papel relevante para que os estudantes superem dificuldades impostas pela própria deficiência.

Com isso, sem o apoio adequado das IES no que diz respeito ao desempenho nas atividades acadêmicas, o ritmo dos estudantes não é respeitado, bem como os conteúdos não são disponibilizados via e-mail, medidas consideradas simples e que poderiam facilitar o acesso do aluno ao conhecimento (MENDES; BASTOS, 2016).

Um dos estudantes cego entrevistado na pesquisa de Anache, Rovetto e Oliveira (2014) por exemplo, não conseguiu prosseguir os estudos no 4º ano de graduação por encontrar dificuldades em relação à disponibilização dos conteúdos via e-mail ou digitalizados, mesmo esta sendo uma ação simples e que não exige conhecimentos técnicos específicos da área da deficiência.

A não disponibilização de microfones nos laboratórios e, quando disponibilizados nos eventos, a qualidade do som não atende as necessidades é outro fator que contribui para as dificuldades enfrentadas no decorrer da vida acadêmica do estudante surdo participante da pesquisa. Conforme Pereira et al. (2016), os estudantes com deficiência visual e auditiva necessitam das TAs para seu aprendizado. Acessibilidade na *World Wide Web (WEB)*, os *hardwares*, os periféricos e os *softwares* e/ou programas especiais, precisam estar disponíveis, permitindo e facilitando o acesso ao aprendizado do estudante. Segundo Queiroz (2006), esses equipamentos necessitam de leitores de tela, sintetizadores de voz, ampliadores de tela, programas de comando de voz, teclados e mouses especiais, controlados por um *joystick*, entre outros.

O uso de tecnologia poderá oferecer vantagens para aqueles que desejam um ensino flexível e adaptável desde que estejam em conformidade com as principais recomendações de acessibilidade de conteúdo da *WEB*. No entanto, os estudos mostram que ao interagirem com ambientes virtuais, muitas vezes o estudante com deficiência têm dificuldades de acesso, navegação ou não compreendem as informações veiculadas justamente por conta da inadequação no quesito acessibilidade (MELO et al., 2009).

Dessa forma, há necessidade de transformação do ambiente universitário, que vai além de adaptações arquitetônicas, embora essa seja uma das principais reivindicações dos participantes do estudo de Anache, Rovetto e Oliveira (2014). O acesso às informações e as novas tecnologias requer uma atenção especial dos criadores, os quais se deparam com o desafio de atender à diferentes necessidades e restrições dos usuários.

Segundo Pansanato, Rodrigues e Silva (2016), também foram constatadas dificuldades com o uso de representações táteis no desenvolvimento de trabalho em grupo pelo estudante cego, durante a comunicação com os estudantes sem deficiência visual, principalmente quando estavam trabalhando no mesmo exercício ou projeto. Devido a dinamicidade da atividade, o estudante cego apresentou dificuldades em acompanhar as etapas intermediárias da construção de um diagrama complexo.

Além disso, foi observado também, que o uso da mesa de relevos táteis em sala de aula causava constrangimento ao estudante cego devido à quantidade de equipamento que deve ser instalado para seu uso exclusivo (o equipamento requer um computador acoplado). Por essa razão, a mesa de relevos táteis não foi mais utilizada em sala de aula. Também foram observadas desvantagens semelhantes às da máquina de escrever braile que, apesar de compacta, pesa 4,5 quilos e é barulhenta (REILY, 2004).

Os resultados da pesquisa de Mendes e Bastos, (2016) confirmam que poucos estudantes surdos estão procurando a Educação Superior. Entre 2008 e 2014, foi encontrada apenas uma matrícula e, segundo relato da estudante durante a graduação, por várias vezes, sentiu desejo em abandonar o curso, em virtude das dificuldades encontradas. Persistiu até o final por determinação pessoal em superar os obstáculos, por almejar uma formação acadêmica e ter uma atividade profissional.

Essa realidade ocorre por diversos motivos. Apesar de 12 (doze) anos de reconhecimento da Libras como a primeira língua da pessoa surda, em uma sociedade tomada pelo discurso inclusivo, ainda permanecem práticas de intolerâncias às diferenças. Quando o estudante tem intérprete, transfere-se a responsabilidade de aprendizagem para ele.

Caberá a esse profissional intérprete de Libras desenvolver suas funções em parceria com o professor, “[...] atuar frente às dificuldades, dúvidas, questionamentos, ou distanciamento do aprendiz”, ou seja, o intérprete deve ser como uma âncora para esses estudantes (LACERDA, 2000, p. 71). Nessa perspectiva, o intérprete deve cooperar junto com o professor nos planejamentos das aulas, participando de reuniões pedagógicas, fazendo as adaptações e flexibilizações curriculares necessárias, para que o universitário surdo participe plenamente das aulas.

Há alguns deficientes auditivos, por exemplo, que sofrem com a falta de compreensão de alguns professores que duvidam da limitação. Por alguns se comunicarem oralmente, são obrigados a repetir, por diversas vezes, que, apesar de terem a linguagem oral, não ouvem. Vale ressaltar que são processos distintos, um é conseguir reproduzir a fala oralmente; outro é realizar a leitura labial do interlocutor e um terceiro é compreender a modalidade escrita da

língua portuguesa. Da mesma forma, alguns surdos conseguem compreender explicações a partir de leituras labiais, porém, os professores não verbalizam de frente e compassadamente para que os mesmo possam compreender o que se diz.

Nesse mesmo aspecto, verificam-se os resultados da pesquisa de Corrêa, Sander e Martins (2017) onde nos relatos dos professores entrevistados, percebem-se fragilidades ao conduzir o processo de aprendizagem de uma estudante surda, na medida em que a mesma confirma que “[...] nenhum material ou prova foram adaptados” ao seu processo formativo, na universidade, atribuindo ao tradutor/intérprete toda a responsabilidade pelas relações de aprendizagem em sala de aula, conforme se nota.

Esses dados reafirmam que o tipo de encaminhamento metodológico adotado pelos professores assim como o relacionamento em sala de aula nas IES podem ser um dos principais condicionantes que colocam os estudantes surdos em desvantagem em seu processo de aprendizagem. Entretanto, as condições nas Universidades poderiam ser diferentes se fossem levadas em consideração as diferenças linguísticas e suas necessidades específicas de aprendizagem. Muitas vezes, a desinformação nas Universidades causa situações de desconforto entre professores e estudantes, impossibilitando a aprendizagem.

Outro fator que preocupante, é a ausência de intérpretes de Libras, nas atividades externas e/ ou nas atividades extraclasse, de acordo com os participantes ouvintes, apenas agravavam a impotência da acadêmica surda de se considerar um membro ativo do grupo e, conseqüentemente, não conseguia realizar suas atividades:

[...] já tivemos uma atividade em que o intérprete não pôde acompanhar e a comunicação com a Márcia ficou muito complicada. [...] a Márcia conversava comigo pelo papel, assim ia falando suas dúvidas e vontades. Se o intérprete tivesse presente, seria outra coisa. (Maria – estudante ouvinte).

Algo parecido aconteceu com Olga, deficiente auditiva, que terminou o curso superior em estética, no qual contou com o professor intérprete. Em seu relato afirma que quando precisou de mais de um intérprete para as aulas práticas nos laboratórios, a IES não quis contratar, alegando não haver necessidade, porque a estudante falava bem e uma nova contratação oneraria a instituição. Olga relatou que já nasceu surda e um determinado professor exigia que ela lhe dirigisse o olhar, irritando-se quando ela olhava para a tradução da intérprete.

Na percepção dos participantes surdos ou não surdos, é urgente e necessário haver o reconhecimento da necessidade do Intérprete de Libras, bem como a inclusão dessa prática no rol das contratações previstas nas IES. A presença do intérprete de Libras é fundamental para

garantir a inclusão e um caminho promissor para combater os obstáculos que impedem o acesso e a participação do acadêmico surdo na Educação Superior. Por outro lado, a ausência desse profissional, nas atividades curriculares, revela a fragilidade institucional da universidade, e, além disso, parece impedir que o surdo usufrua do direito de continuar os estudos, nessa etapa de educação.

Não estamos dizendo que as Universidades tenham em criar um currículo específico que atenda aos estudantes com deficiência visual, pois, segundo o MEC (2002), “é preciso uma organização escolar que incorpore em seus objetivos e conteúdos básicos, o conhecimentos sobre a cegueira e o cego”, ou seja, saber os recursos necessários que o estudante cego ou com baixa visão necessitam para aprendizagem, como, filmes auto descritivos, calculadoras para cegos, soroban, computadores com leitores, tele lupas, mapas em relevo, maquetes, disponibilização de materiais digitalizados ou via e-mail.

Como diz Sierra et al. (2012), para ensinar pessoas com deficiência visual, cegas ou com baixa visão [...] antes de tudo é compreender como se dá a aquisição de conhecimento por eles, compreender quais fatores influenciam no aprendizado. O modo como o professor se coloca em relação ao estudante com deficiência pode fazer uma grande diferença em relação à dinâmica de sala, podendo levar estudantes e professores a ampliarem relações concretas de interação que contribuam para o processo de aprendizagem.

Quanto às pessoas com deficiência de maneira geral, ressaltamos que é preciso considerar um conjunto de fatores que incidem sobre o desenvolvimento: a aprendizagem, a personalidade, o desempenho de tarefas corriqueiras. Pressupondo também a modificação de recursos pedagógicos, estratégias de aprendizagem e procedimentos para que ocorra o acesso ao conhecimento, bem como modificações dos instrumentos de avaliação sejam adequados às condições desses educandos. As IES precisam considerar as diferentes necessidades de aprendizagem de seus alunos com deficiência.

Para tanto, os estudos contemplam também a compreensão de que este processo depende de condições institucionais e pedagógicas favoráveis que possibilitem aos docentes a responsabilidade pelo aprendizado de todo e qualquer aluno, modificando seu enfoque de atuação profissional e considerando os alunos dentro de sua individualidade e diversidade; esse sim, é o primeiro passo para a compreensão das práticas inclusivas, assim como a tomada de consciência frente à novas posturas e à sua prática de atuação, adaptando o currículo e se aperfeiçoando acerca das TAs (MANTOAN, 2006; OROFINO; ZANELLO; 1999).

4.3 Educação inclusiva: IES e formação docente

Embora a maior parte das justificativas para a não educação inclusiva seja reportada a estrutura física das instituições de ensino, os estudos também têm demonstrado que a maior barreira para a inclusão escolar parte do despreparo dos agentes educacionais, dos professores aos gestores que não possuem formação, nem mesmo capacitação para lidar com esses alunos portadores de necessidades especiais (GLAT; PLETSCHE, 2010).

Não obstante, o que se nota atualmente, é que a maior parte dos professores não teve formação inicial e nem continuada para atender alunos com necessidades especiais. Fato este que só faz perdurar o problema da formação docente, inclusive dos professores dos cursos de licenciatura que por não terem sido preparados para lidarem com essa demanda, não ensinam outros professores, o que produz um giro na roda do ensino que sofre o despreparo para lidar com as necessidades educacionais especiais (REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010).

No entanto, foi estabelecido pela Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, a complementação do currículo nos cursos de licenciatura com disciplinas e conteúdos sobre educação especial. De modo geral, as pesquisas que discutem os desafios para a educação inclusiva, apontam o debate das condições e atuações dos professores; concluindo que são estes os profissionais que, em sua prática cotidiana, precisam remover os obstáculos que se interpõem entre o aluno e o ensino que lhe é ministrado.

Frente a isso, ao abordar a relação entre formação docente e inclusão escolar, o artigo de Marques e Gomes (2014) discute o despreparo do docente, vendo-o como uma barreira para a efetivação da inclusão. Dos 20 professores entrevistados, 11 (55%), nunca participaram de algum curso ou palestra sobre a Inclusão Educacional de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE); enquanto 9 (45%), já tiveram alguma participação.

Dentre os que tiveram essas experiências formativas, a maioria leciona na área de Ciências Humanas, área esta em que o tema da inclusão é necessariamente contemplado. Quando questionados a cerca das ações de preparação profissional ofertadas pela universidade, todos os docentes participantes indicam que a universidade não oferece ações que favoreçam a prática pedagógica com alunos em processo de inclusão. Essas afirmações chamam atenção para a necessidade de discutir se é necessário que o professor tenha ou não uma formação especializada para a realização de uma prática pedagógica inclusiva.

Primeiramente, para que os professores possam assumir sua responsabilidade perante o ensino de alunos em processo de inclusão, devem tomar consciência e assumir novas posturas e novas práticas pedagógicas, enxergando o aluno dentro de sua diversidade e suas

possibilidades de aprendizagem, mudando assim seu enfoque de atuação profissional e acabando com as barreiras existentes entre os alunos e sua aprendizagem.

Além disso, em todos os espaços educativos do mundo onde o processo de inclusão funcionou, o primeiro passo sempre foi a mudança na formação e nas concepções dos professores. Estes, cientes e alinhados aos pressupostos e paradigmas inclusivos, são o primeiro degrau para que esta escada seja construída; e a reestruturação do espaço físico escolar e as condições de atuação da administração e funcionários das escolas, se dão como consequências deste fato (MANTOAN, 2009).

As pesquisas apontam ainda, que a maioria dos professores não se sente preparada para ensinar a alunos com deficiência por a falta de conhecimento sobre as deficiências e por não saberem suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Cabe ressaltar aqui que, além de responsabilidade do próprio professor, como um profissional comprometido com a excelência de seu trabalho; entendemos ser de responsabilidade também da instituição de ensino propiciar à seus docentes espaços de formação continuada, de debates e reflexões acerca das condições, preparo e atuação profissional atrelados aos princípios educacionais inclusivos. Assim, considera-se que pensar em uma prática educacional inclusiva depende da oferta e manutenção de espaços organizacionais e institucionais que possibilitem a construção de novas concepções e atuações profissionais.

Segundo Pansanato, Rodrigues e Silva (2016) a maior dificuldade dos professores nesse contexto foi a falta de treinamento adequado para trabalhar com o estudante cego. Nesse contexto, além do investimento da instituição de ensino em capacitação pedagógica, também é importante o diálogo com o estudante cego para o professor conhecer as suas preferências e dificuldades e melhor contribuir para uma formação com qualidade.

Machado (2009) ao discutir sobre a formação inicial e continuada em uma perspectiva inclusiva, afirma que há entre os professores da sala regular o mito de que precisam de uma formação especializada para ensinar os alunos com deficiência. Melo e Martins (2007) por outro lado, criticam as instituições de ensino superior por não ofertarem disciplinas que tratem de inclusão durante a formação inicial nos cursos de licenciatura, no entanto, enfatizam que para ensinar alunos com deficiências não é necessário uma nova formação, e sim (re)significar sua prática pedagógica atribuindo um novo sentido para sua função de educador. Todavia, sugerem algumas implementações para uma ação inclusiva mais efetiva, dentre elas, o investimento na formação continuada e o apoio aos professores quanto a sua prática pedagógica.

Para Machado (2009), o que leva o docente a tal pensamento é a falta de experiência com os alunos com deficiência. Dessa forma, para a efetivação da inclusão na sala regular não haveria necessidade de formação especializada, pois, para a autora, não adianta ter conhecimento sobre os tipos de deficiência e sobre recursos adaptados se não houver discussões sobre a aprendizagem de alunos com deficiência e novas formas de ensinar e lidar com os diferentes caminhos da aprendizagem. Nesse sentido, enfatiza que nenhuma formação fornecerá fórmulas para uma prática pedagógica inclusiva, muito menos soluções para as dificuldades da sala de aula.

Dos 20 professores entrevistados, 12 (60%), nunca lecionaram para estes alunos, enquanto 8 (40%), já o fizeram. Novamente, analisando-se as áreas, os professores que mais indicaram já terem lecionado para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação, foram os docentes da área de Humanas; enquanto na área de Biológicas não houve nenhuma resposta positiva.

Gomes e Barbosa (2006) afirmam que a formação continuada é importante para a efetivação da inclusão. Para estes autores, as atitudes dos docentes representam um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão, tendo em vista que a sala de aula é um local onde o aluno passa grande parte do tempo. Assim, defendem que os professores devem aprimorar os conhecimentos, sejam por meio de palestras ou treinamentos específicos para a melhoria das práticas pedagógicas. Contudo, não se trata de aprimoramento de métodos e técnicas, mas uma adequada compreensão sobre como orientar o desenvolvimento de competências e habilidades, ampliando o alcance da prática docente.

Cabe aqui a reflexão quanto a essa formação dos docentes universitários. Ter ou não uma formação especializada para a realização de uma prática pedagógica inclusiva? Questiona-se se profissionais, independente da área em que se formaram, foram preparados para atuarem na academia da educação para as diferenças.

Segundo Ferrari e Sekkel (2007) é preciso rever a importância da formação docente e considerá-la como uma exigência diante dos desafios da educação inclusiva, visto que, a competência técnica não garante a condição de reconhecer e ser capaz de trabalhar com as diferenças em direção a uma sociedade educativa emancipatória. Nesse sentido, como vimos, a formação acadêmica que visa à inclusão tem respaldo legal, o que nos leva a indagarmos de que maneira isso está sendo trabalhado nos cursos de licenciatura, e se realmente satisfará as demandas que os futuros docentes terão.

É preciso considerar também que esta solução não alcança os professores já formados, o que remete à importância da formação continuada como meio aprofundamento da formação,

para que o docente possa renovar os conhecimentos e atender as novas demandas advindas das transformações sociais. Todavia, a falta de uma especialidade não deve ser usada como justificativa para não atender os alunos com deficiência, pois a prática docente continuada e reflexiva com esses alunos irá possibilitar o surgimento de novas metodologias e práticas pedagógicas mais adequadas para o seu aluno com deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do *corpus* possibilitou identificar importantes contribuições e lacunas as quais o leitor é exposto ao procurar aprofundamento desta temática por intermédio dos artigos da Revista de Educação Especial. Sobre contribuições, tem-se o fato de que a inclusão de alunos com deficiência em IES se mostra possível, independente de qual seja a deficiência, das condições oferecidas pela universidade e da formação docente, não sendo considerados estes, fatores que impeçam sua realização, mas sim, desafios que estão presente em todo o percurso do estudante com esse perfil e que ingressa em tal contexto educativo.

Inicialmente o desafio da inclusão no ensino superior se apresenta aos servidores, desde o momento da matrícula. Seria a chegada do aluno com deficiência na IES um momento importante onde o acolhimento e a entrevista inicial são interpretados como uma oportunidade de troca, seja de informações, documentos e até mesmo dúvidas que possam surgir. Oportunidade esta que tanto o aluno tem de expor sua deficiência, preferências e habilidades, quanto a IES representada pelo servidor que recepciona o aluno tem ao demonstrar interesse e coletar essas e outras informações que serão imprescindíveis para o planejamento inclusivo desse estudante e conseqüentemente melhor adaptação do aluno.

Nesse sentido, alguns artigos propõem formas de incluir alunos com deficiência - com um maior número de informações voltadas a cegos e surdos - nas atividades em sala e extra-acadêmicas, citando exemplos de projetos e ações que podem ser eficazes para o ensino-aprendizagem, maneiras de adaptar não apenas o espaço físico, mas tudo o que a instituição oferece e o professor possui a seu favor. Desde equipamentos modernos, TAs, a materiais escolares considerados mais baratos, mostrando que as ações de baixos custos econômicos podem representar contribuições importantes para a concretização da inclusão nesse contexto.

Outra contribuição dos artigos que foram explorados nesse trabalho é a visão da inclusão a partir do próprio estudante com deficiência, de colegas que não apresentam deficiência e de docentes inseridos em tal processo. Dessa forma, as concepções sobre inclusão escolar são mostradas de diversas óticas. Todavia, a visão da inclusão na perspectiva do próprio aluno com deficiência, mostra-se bastante pertinente, pois a partir dela, pode-se perceber além das dificuldades enfrentadas, as conquistas decorrentes das ações inclusivas que se têm oferecido, proporcionando reflexões à cerca do que ainda pode ser feito, desfeito ou melhorado neste sentido.

Por outro lado, a convivência com a diversidade humana favorece a construção de novas relações e experiências tão indispensáveis e fundamentais na formação contemporânea humana e no desenvolvimento dos alunos que não apresentam uma deficiência. Esses alunos acabam presenciando as situações as quais os alunos com deficiência são submetidos, e compartilhando um pouco das dificuldades enfrentadas. Assim, em seus relatos trazem contribuições à cerca das ações que poderiam ser implantadas no cotidiano acadêmico, bem como demonstram muitas vezes empatia pelos seus colegas com deficiência.

Da mesma forma, os dados fornecidos por docentes são importantes e percebe-se que estes profissionais de maneira geral, não se sentem preparados para atuar com esse público e nem melhoram suas práticas por diversos motivos: falta de conhecimento à cerca das deficiências; não ter tido uma formação acadêmica que abordasse a educação inclusiva; não encontrar apoio nas IES onde atuam e também por ainda acreditar que para ensinar a pessoas com deficiências, é necessária uma formação específica e por esse motivo não melhoram suas práticas de ensino.

A partir dos pontos levantados nos diversos âmbitos abordados pelos autores, pode-se identificar quais aspectos da inclusão escolar precisam ser melhorados sem a necessidade de apontar um culpado, mas pensando em maneiras da IES desempenhar melhor sua função a partir de informações reais e mostrando que é possível adaptar as oportunidades para alcançar as diferenças, fazendo com que o aluno possa crescer intelectualmente e socialmente, independentemente de sua deficiência. Assim, o ensino para alunos com deficiência nas IES deve ser visto como um desafio e não como obstáculo.

Considerando o psicólogo um profissional a serviço da prevenção e promoção de saúde e, comprometido com o desenvolvimento humano, é preciso estar atento a estas questões e lançar mão de estratégias que promovam a superação destas dificuldades, a fim de garantir o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência, não só no ambiente acadêmico, mas também em todos os seus contextos. Para tanto se faz necessário o estabelecimento de um trabalho tecendo redes de apoio na universidade e que também possibilite uma circulação da informação a respeito da inclusão, das necessidades e potencialidades do aluno com deficiência a fim de se buscar uma melhor compreensão da sua situação, e em consequência disso, ocorra uma maior mobilização no sentido de buscar a superação das inúmeras barreiras com as quais ele se depara.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; ANTUNES, A. P. **Alunos com necessidades educativas especiais: estudo de caso no Ensino Superior**. In: BARCA, A. et al. *Libro de Actas do XI Congresso Galego-Português de Psicopedagogía*, Corunha, p. 115-126, 2011.

BARBOSA, A. S.; BOERY, R. N. S. O.; FERRARI, M. R. Importância Atribuída ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). **Revista de Bioética y Derecho**, n. 26, p. 31-43, sept. 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: LDA, 70 ed., 2009.

BATISTA, K. T. et al. O papel dos comitês de ética em pesquisa. **Revista Brasileira de Cirurgia Plástica**, São Paulo, v. 27 n.1, p. 150-155, jan./mar. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content;view=article;id=12907:legislacoes;catid=70:legislacoes>. Acesso: 06 de mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes visuais**. Formação de Professor. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução nº4, de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 175, 2009.

_____. Senado Federal. Lei de Cotas para o Ensino Superior: nº 12.711/2012. Brasília: 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012>. Acesso: 06 de mar. 2018.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), *Censo da Educação Superior*, 2016.

_____. Decreto-lei nº 9.034, de 20 de abril de 2017. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, 2017.

BUENO, J. G. S. “A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular”. **Temas sobre o Desenvolvimento**. São Paulo: v. 9, n. 8, p. 21-27, 2001.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2006.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), p. 276, 2008.

FERNANDES, E.; ALMEIDA, L. Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico. **Revista da Educação Especial e Reabilitação**, v. 14, p. 7-14, 2007.

FERRARI, M.A.L.D.; SEKKEL, C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v.27, n.4, p.636-647, 2007.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007.

FREIRE, T.; BENCZIK, E. B. P.; ESTANISLAU, G. M. Aspectos jurídicos no contexto escolar. In: ESTANISLAU, G. M., Rodrigo; BRESSAN, A. (Org.). **Saúde mental na escola: O que os educadores devem saber**, Porto Alegre: Artemed, p. 277, 2014.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

_____. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção do conhecimento. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v.23, n.38, p.345-356, 2010.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação Acerca da Inclusão Escolar. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 27, n. 3, 2007.

HEIMAN, T.; SHEMESH, D. O. Students with LD in Higher Education: Use and Contribution of Assistive Technology and Website Courses and Their Correlation to Students' Hope and Well-Being. *Journal of Learning Disabilities*, v. 45, n. 4, p. 308-318, 2012.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. *Acta Scientiarum. Education*, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

LACERDA, C. B. F. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos**. *Cadernos CEDES (Impresso)*, Campinas - SP, v. 50, p. 70-83, 2000.

MACHADO, R. **Educação Especial na Escola Inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Todas as Crianças São Bem-Vindas à Escola**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência, 2001.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

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

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MELO, A. M. et al. **Acessibilidade na Web**. In: MANTOAN, M. T.; BARANAUSKAS, M. C. C. (Orgs.) *Atores da inclusão na universidade: formação e compromisso*. Campinas: UNICAMP/Biblioteca Central Cesar Lattes, p. 101-128, 2009.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. **Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola.** *Revista brasileira de educação especial*, v.13, n.1, p.111-130, Abr 2007.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, L. C. **Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade.** In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org). *Educação Especial: diálogo e pluralidade.* Porto Alegre, RS: Editora Mediação. 2008.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva. **Educação on-line**, 2001.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. **Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências**, 2008.

NUNES, S. S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 55-64, 2010.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006.

OLIVEIRA, R. M. Educação Especial e Educação Inclusiva: Análise Histórica e Política, os Fundamentos do Ensino-Aprendizagem, a Influência do Brinquedo, Ambiente, Estímulos e a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 13, n. 02, p. 288-309, 2017.

OROFINO, A. M.; ZANELLO, V. A. A Subjetividade Social na Escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Brasília: Paralelo, 1999.

QUEIROZ, M. A. **Acessibilidade Web: tudo tem sua primeira vez**, 2006.

REGIANI, A. M.; MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. **Ciência ; Educação**, v. 19, n.1, 2013.

REIS, M.X.S; EUFRÁSIO, D.A.; BAZON, F.V.M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.111-130, 2010.

RODRIGUES, K. G.; BARNI, E. M. **A Utilização de Recursos Tecnológicos com Alunos Deficientes Visuais no Curso Superior a Distância de uma Instituição de Ensino de Curitiba-PR.** In: Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: Editora Champagnat, p. 9240-9251, 2009.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial, **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n.12, 2010.

ROZEK, M.; MARTINS, G. D. F. Inclusão no Ensino Superior: um olhar da Psicopedagogia em relação a estudantes com deficiência e/ou dificuldades na aprendizagem. In: **Reunião Científica Regional da ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, 2016.

SAMPAIO, H. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista brasileira: Ciência e Sociedade**, v. 29, n. 84, p. 43-55, 2014.

SANTOS, T.; HOSTINS, R. C. L. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma Revisão da Legislação. **UNOPAR Científica**, Londrina, v. 16, n. 3, p. 194-200, 2015.

SEKKEL, M. C. **A Construção de um Ambiente Inclusivo na Educação Infantil: Relato e Reflexão sobre uma Experiência.** Tese de doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SIERRA, M. A. B. et al. **O Atendimento Educacional Especializado: para alunos com deficiência visual: cegueira e baixa visão.** In: MORI, N. N. R.; JACOBSEN, C. C. (Orgs.). Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Educação Básica. Maringá: Eduem, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI.** São Gonçalo: UNIVERSO, 1999.

REFERÊNCIAS DO *CORPUS*

ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. G. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 299-312, maio/ago. 2014. ISSN eletrônico: 1984-686X.

CORRÊA, J. R. S.; SANDER, R. E.; MARTINS, S. E. S. O. A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de Libras no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 529-540, maio/ago. 2017. ISSN eletrônico: 1984-686X.

MARQUES, L. S.; GOMES, C. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.27, n. 49, p. 313-326, maio/ago. 2014. ISSN eletrônico: 1984-686X.

MENDES, H. S. F.; BASTOS, C. C. B. C. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 189-202, jan./abr. 2016. ISSN eletrônico: 1984-686X.

PANSANATO, L. T. E.; RODRIGUES, L.; SILVA, C. E.. Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 471-486, maio/ago. 2016. ISSN eletrônico: 1984-686X.

PEREIRA, R. R. et al. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 147-160, jan./abr. 2016. ISSN eletrônico: 1984-686X.