

# CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

**Ricardo Soares Melo**  
**Ítalo Brener de Carvalho**  
**Valter Barros dos Santos Filho**

## **Resumo**

O atual contexto educacional brasileiro prevê à inclusão de todos os alunos sem distinção. Porém o direito fundamental à educação e a oportunidade de aprender, privilegiava originalmente o ensino jovem. Estudos que acompanhem a educação superior ainda são incipientes. As práticas inclusivas no ensino superior, ainda despreparado para adaptações de pedagogias adequadas à diversidade de entrantes como: (i) deficiência física, intelectual, visual, auditiva e surdocegueira; (ii) transtornos globais do desenvolvimento (TGD/TEA): autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett.; (iii) ou com altas habilidades e superdotação ou (iv) Discentes com dificuldades temporárias. Norteadas por um Sistema de Ensino e por Políticas Nacionais Educacionais, as práticas da educação especial vinculadas à Convenção Nacional das pessoas com deficiências aprovado pela ONU 2016 e ratificada pela legislação nacional asseguraram um sistema educacional democrático como direito de todos. O objetivo deste artigo é contrapor as práticas inclusivas no ensino superior frente (i) ingressantes na formação superior; (ii) resgatar a temática da deficiência e docentes do ensino superior; e (iii) garantir o êxito dos aluno. Resultados parciais apontam que instituições que possuem canais de comunicação aos educadores de compartilhamento de práticas que promovam igualdade, equidade e ainda adaptação às diferenças, promovem valores compartilhados. O uso de tecnologias moveis e a inovação tecnológica por Pessoas com Necessidades Especiais (PCNe) ou Pessoas com Deficiências (PcD) são apontadas como práticas efetivas de acesso, participação, integração e desenvolvimento. Sendo necessário promover ações para a melhoria do processo ensino-aprendizagem-inclusão.

**Palavras Chave:** Educação Superior, Inclusão, Plataformas De Aprendizado, Novas Práticas De Educação.

## **Abstract**

The current Brazilian educational context provides for the inclusion of all students without distinction. But the fundamental right to education and the opportunity to learn, originally privileged young teaching. Studies that accompany higher education are still incipient. Inclusive practices in higher education, still unprepared for adaptations of pedagogies appropriate to the diversity of entrants such as: (i) physical, intellectual, visual, hearing and deafblindness; (ii) global developmental disorders (PDD / TEA): autism, Asperger's Syndrome, Rett Syndrome, Childhood Disintegrative Disorder; (iii) or with high skills and giftedness. Based on a National Education and Policy System, special education practices linked to the National Convention of Disabled Persons, approved by the United Nations in 2016 and ratified by national legislation, ensured a democratic educational system as a right for all. The objective of this article is to counteract the inclusion practices in higher education in relation to (i) students in higher education; (ii) redeeming disability issues and higher education teachers; and (iii) ensure student success. Partial results point out that institutions that have communication channels to educators to share practices that promote equality, equity and even adaptation to differences, promote shared values. The use of mobile technology and technological innovation by People with Special Needs (PCNe) or People with Disabilities (PCD) are identified as effective access, participation, integration and development practices. It is necessary to promote actions to improve the teaching-learning-inclusion process.

**Key Words:** Higher Education, Inclusion, Learning Platforms, New Education Practices.

## **Introdução**

Os desafios de uma educação inclusiva são ainda paradigmáticos, já que a educação encontra-se inserida em um sistema tradicional de ensino perpassado por toda sua verticalidade (do ensino básico-infantil até a educação e formação superior). Questões inerentes ao acesso e permanência do aluno é uma realidade atual enquanto um movimento que viabiliza a garantia de direitos. Desta proposição evidenciam-se muitos obstáculos e incompreensões que dificultam o êxito de propostas de inclusão escolar.

Estas dificuldades e incompreensões promovem exclusões, e estão relacionadas a diversos fatores: a presença de uma escola, de recursos direcionados as escolas já existentes, da melhoria da formação do professor e da estrutura escolar, entre outros. Uma dificuldade vem recebendo destaque nas discussões do ambiente escolar, o processo de progressão de alunos da educação básica que, agora, buscam acesso a educação superior. Esta mobilidade acarretaria uma equidade de participação nos processos educacionais e pedagógicos, mas não é isso que se verifica. Há um primeiro processo de exclusão, seguido de um processo inclusivo, a partir do estabelecimento – amparado na ciência – daquilo que é ou não normal (Foucault, 2001). A normalidade garante que todos sejam incluídos na escola, integrados em seus processos, e de uma certa forma participantes ativos de uma sociedade inclusiva; o que o panorama educacional brasileiro nos apresenta é outra realidade.

A lei garante e contribui para a construção e fortalecimento de valores que envolvam o acesso das pessoas com deficiência (PcD) e outras necessidades. Esses valores objetivam promover e estimular a formação humana como componente essencial educacional, uma vez que a humanidade não nos é dada no momento da concepção; e sim, nas interações que são estabelecidas entre os pares.

Esta formação humana abarcará práticas inclusivas que fomentem a compreensão dos direitos humanos, das ações sociais e da cidadania. Para isso, compreende-se que essas temáticas são praticadas todos os dias por toda a comunidade escolar, que mesmo em sua estrutura vertical de ensino, garante a permanência e o desenvolvimento escolar dos alunos. Ou seja, a escola é o local privilegiado de práticas sociais que fomenta a relação entre a escola, a comunidade em seu entorno e os professores.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, promulgada no processo de redemocratização do país, ao buscar alcançar a universalização do ensino, define em seu artigo 6º a educação como direito fundamental social. Porém as ações realizadas para atender à demanda de alunos com diferentes características, com diferentes necessidades nas escolas brasileiras ainda são de entendimento controverso.

Procedimentos de planos pedagógicos como o currículo, que evidenciam uma escolha determinada de conteúdos e conhecimentos, a adaptação e outros procedimentos em relação a demanda existente, destacam que parte considerável dos alunos pode não estar recebendo atendimento educacional especializado adequado e acesso a uma escolarização efetiva para essa população. O direito de educação para todos fortalece uma maior desigualdade e diferença entre todos, já que os alunos são compreendidos em condições divergentes.

Em sua obra Hannah Arendt (2005) já discutia que “A condição humana não é a mesma coisa que natureza humana”. A condição humana diz respeito às formas de vida que o homem impõe a si mesmo para sobreviver, condicionantes que tendem a suprir a existência do homem, variantes de acordo com o lugar e o momento histórico do qual o homem é parte. Nesse sentido todos os homens são condicionados, pelo próprio movimento de condicionar.

A principal reflexão de Hannah Arendt (2005) sobre a educação encontra-se no ensaio "A crise na educação", do final dos anos cinquenta, a coletânea intitulada “Entre o passado e o futuro” onde aponta para um diagnóstico a respeito da conexão entre a crise contemporânea nos modos de ensinar e aprender, pertinente até a atualidade, em um contexto teórico tangente à condição humana na modernidade.

A necessidade de regulamentação e de garantia de direito a educação para as pessoas com deficiência (PcD) possuem como bases legais: (1) As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que de 2001 até o ano de 2015 sofreu adequações necessárias quanto aspectos envolvendo o direito à Educação e (2) A Política Nacional de Educação Especial onde as PcD alcançaram seus direitos de cidadãos, incluindo a educação na rede regular de ensino, conjuntamente com o restante da população, com conceitos e determinações impostos pela Legislação.

Assim este artigo propõe contrapor as práticas inclusivas no ensino superior frente (i) a realidade do número de alunos ingressantes na formação superior; (ii)

resgatar da literatura a temática da deficiência e docentes do ensino superior; e (iii) propor uma discussão de preposições de como promover no ambiente universitário, estratégias, processos e ações que contribuam para garantir o êxito dos alunos.

### **Contexto do ensino especial brasileiro**

O sistema educacional brasileiro é constituído por uma estruturação que visa promover a integração, acessibilidade e a qualidade de ensino para todos. Instituições educacionais especializadas direcionadas exclusivamente para as PcD como, por exemplo, Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Instituto dos Surdos-Mudos integram essa estruturação.

De certa forma a inserção e acesso de PcD à uma educação era restrita a essas instituições especializadas, privilegiando camadas da população que possuíam mais recursos para arcar com deslocamento e manutenção de seus dependentes. Por outro lado, uma camada pobre, com toda a dificuldade extra para acessar estas instituições, se deparava com a situação de que próximo a sua casa havia uma escola que facilitaria de sobre maneira a inclusão de um aluno, porém sem as condições necessárias para acolhê-lo.

Diante disto, percebe-se que no processo de prestação de serviços de educação a PcD, ainda é comum vermos a (i) carência de capacitação profissional, (ii) a manutenção de uma série de preconceitos, desrespeito aos direitos e ao papel da educação e (iii) políticas que desabonam a própria noção de inclusão, quando esta remete à construção de uma sociedade dotada da capacidade de acolher a todos e a todas, “em suas mais variadas necessidades (especiais ou não), garantindo a autonomia dos sujeitos, seus direitos, a consideração e o respeito a suas diferenças” (Xavier, 2013, p. 243)

O critério de progressão educacional toma como base dados da educação básica envolvendo o ensino infantil, fundamental, médio e a EJA. A partir destes dados pode-se destacar ou tornar previsível o número de alunos que evoluirão no processo educacional e que passariam a ter acesso ao ensino superior nas instituições particulares e públicas no Brasil.

#### **Quadro 1 - Os resultados são evidenciados pelo numero de alunos matriculados no ensino básico.**

Unidades da Federação Municípios	Matrícula inicial	
	Ensino Regular	EJA

Dependência Administrativa	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
<b>Estadual Urbana</b>	1.387	1.946	41.003	1.488	1.660.427	216.071	4.264.154	436.270	5.849.769	475.181	537.205	995.795
<b>Estadual Rural</b>	805	51	8.713	51	127.253	18.893	221.337	29.819	286.495	24.228	52.331	35.410
<b>Municipal Urbana</b>	713.961	1.286.258	2.794.255	355.031	6.447.996	1.477.645	3.226.034	637.272	40.268	1.115	967.139	13.882
<b>Municipal Rural</b>	156.411	48.963	648.068	24.156	1.662.684	497.182	853.550	279.928	4.907	464	325.926	1.270
<b>Estadual e Municipal</b>	872.564	1.337.218	3.492.039	380.726	9.898.360	2.209.791	8.565.075	1.383.289	6.181.439	500.988	1.882.601	1.046.357

**Fonte: censo escolar 2017 - Inep**

O quadro acima é representativo do volume de matrículas no ensino regular. Esse quadro é um indicativo de quantos serão assumidos pela educação superior. Existem, contudo, fatores determinantes que favorecerão ou não a progressão para esta etapa. Quando se pensa na PcD a análise do quadro acima pode tornar-se aterradora. O acolhimento de pessoas com deficiência ainda é uma das grandes preocupações da educação brasileira.

A definição de PcD é “aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Compreendendo que esta definição não determina quem é a pessoa, e sim como a sociedade a compreenderá e se posicionará na organização de meios e estruturas para atendê-la.

Participam também desta compreensão ainda os estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Integram essa definição estudantes com Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância. Estudantes com quadro clínico caracterizado por alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, tendo um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, representando os transtornos do Espectro Autista.

Não obstante no contraponto, têm outras alterações como altas habilidades e superdotação; características de estudantes que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, artes e psicomotora. Estes alunos também apresentam elevada criatividade,

grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Integram o quadro de prevalência de necessidades especiais.

De caráter permanente as definições acima não são restritivas, vale ressaltar que situações temporárias também podem ser consideradas como necessidades especiais, e precisam constar no Projeto Pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Cabe chamar a atenção para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se dá quando a instituição escolar possui espaços destinados à realização de AEE, com equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didáticos/pedagógicos e professor(a) com formação adequada para realizar o atendimento.

Sendo uma das preocupações da escola, o Atendimento Educacional Especializado fomenta a organização e instalação das salas de recursos multifuncionais que podem ser implementadas por meio do programa federal ou por recursos próprios. As salas de recursos multifuncionais têm como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos.

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela e é realizado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado - CAEE.

### **Inclusão educacional**

Percebe-se que o processo de inclusão em ambientes universitários é divergente entre as pessoas que integram esta comunidade e as que participam de alguma forma no processo de inclusão de PcD. Há uma distancia entre o discurso e o efetivo preparo da instituição em oferecer condições minimamente satisfatórias aos universitários. Verificam-se nestes espaços relatos de indiferença, inexistência de iniciativas ou ações inclusivas no âmbito geral da Universidade ou dos cursos, voltadas a facilitar, promover ou incentivar a inclusão de PcD.

Da mesma forma que algumas instituições afirmam que estão preparadas para receber alunos com deficiência, na prática, o atendimento destas necessidades ainda não é ou está totalmente resolvido ou considerado. A falta de atenção àqueles com necessidades especiais, como também, a compreensão de que o atendimento destas especificidades não seria igualitário, aponta para a ausência de entendimento e reflexão do que venha a ser um espaço inclusivo.

Fatores como a distância entre laboratórios e sala de aulas, rampas de acesso com inclinação adequada, entre tantas adaptações que estruturalmente não foram planejadas, tornam evidente para algumas instituições superiores a ideia de uma arquitetura inclusiva não é algo tangível. Algumas optam por um processo de resolução destes casos separados em que aplicam as conhecidas adaptações no estilo “imporvisadas”.

A dificuldade de locomoção ou da exposição de conteúdo bem como a relação ensino-aprendizagem ainda são deslocadas da realidade ou das necessidades das PcD. Nos cursos de licenciatura ou de formação docente a temática da inclusão é assunto recente, que pode ser encarado como algo acessório, trivial e secundário à formação; concretizando uma formação profissional deficitária com relação a este tipo de atendimento.

Como dito anteriormente, aqui se torna resoluto que as instituições estão ou foram preparadas para receberem os “normais”, enquanto que resta às PcD acomodar-se ao que se tem ou mesmo continuar nas unidades de atendimento especializado. Tornando-se à parte do processo educativo. O fortalecimento de algumas atitudes e posicionamento das instituições de ensino podem fazer com que as PcD sintam-se participantes nestes espaços. É o que se apresenta no quadro abaixo.

**Quadro 2 – Técnicas de formação que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem**

<b>Ensino do Sistema Braille</b>	Consiste na definição e utilização de métodos e estratégias para que o aluno se aproprie desse sistema tátil de leitura e escrita.
<b>Estratégias para autonomia no ambiente escolar</b>	Consiste no desenvolvimento de atividades, realizadas ou não com o apoio de recursos de Tecnologia Assistiva - TA, visando à fruição, pelos alunos, de todos os bens – sociais, culturais, recreativos, esportivos entre outros serviços e espaços disponíveis

	no ambiente escolar com autonomia, independência e segurança.
<b>Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos</b>	Consiste no ensino da funcionalidade e da usabilidade dos recursos ópticos e não ópticos para o desenvolvimento de estratégias para promoção da acessibilidade nas atividades de leitura e escrita. São exemplos de recursos ópticos: lupas manuais ou lupas eletrônicas, lentes específicas bifocais, telescópios, dentre outros, que possibilitam a ampliação de imagens. São exemplos de recursos não ópticos: iluminação, plano inclinado, contrastes, ampliação de caracteres, cadernos com pauta ampliada, caneta de escrita grossa, recursos de informática, dentre outros, que favorecem o funcionamento visual.
<b>Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais</b>	Consiste na organização de estratégias que visam o desenvolvimento da autonomia e independência do aluno frente às diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais possibilita maior interação entre os alunos, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum.
<b>- Técnicas de orientação e mobilidade</b>	Consiste no ensino de técnicas e desenvolvimento de atividades para a orientação e mobilidade do aluno com deficiência visual, proporcionando-lhe o conhecimento dos diferentes espaços e ambientes, viabilizando a sua locomoção com segurança e autonomia.
<b>Ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS</b>	O ensino de Libras consiste no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a aquisição das estruturas gramaticais e dos aspectos linguísticos que caracterizam essa língua.
<b>Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa – CAA</b>	Consiste na organização de atividades que ampliem os canais de comunicação com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura e escrita dos alunos. Alguns exemplos de CAA são: cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação.



<p><b>Estratégias para enriquecimento curricular</b></p>	<p>Consiste na organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo, que objetivam o aprofundamento e a expansão nas diversas áreas do conhecimento com o desenvolvimento de projetos de trabalho, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras. Tais estratégias podem ser efetivadas pela articulação dos serviços realizados na escola, na comunidade, nas instituições de educação superior, na prática da pesquisa e no desenvolvimento de produtos</p>
<p><b>Ensino das técnicas de cálculo no Soroban</b></p>	<p>Consiste na utilização de técnicas de cálculo que possibilitem ao aluno a realização de operações matemáticas com o uso do soroban.</p>
<p><b>Ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível</b></p>	<p>Consiste no ensino das funcionalidades e da usabilidade da informática como recurso de acessibilidade à informação e à comunicação para promover a autonomia do aluno. São exemplos desses recursos: leitores de tela e sintetizadores de voz, ponteiros de cabeça, teclados alternativos, acionadores, softwares para a acessibilidade, dentre outros.</p>
<p><b>Ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita</b></p>	<p>Desenvolvimento de atividades e de estratégias de ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua, para alunos usuários da Libras, voltadas à observação e análise da estrutura da língua, seu sistema linguístico, funcionamento e variações, tanto nos processos de leitura como na produção de textos.</p>

**Fonte: censo escolar 2017 - Inep**

De certa maneira, em virtude daquilo que falta ou sobra em um indivíduo, para que estas pessoas se encaixem num plano de normatividade biomédica, elas passam a conviver com um ostracismo que as empurram para fora do convívio social e as fazem excluídas dentro mesmo da vida em sociedade (Ortega, 2008).

De acordo com as orientações da DPEE/SECADI/MEC, as pessoas que apresentam as características relacionadas abaixo devem ser categorizadas no Censo Escolar da Educação da seguinte forma:

### **Quadro 3 – Denominação características da educação especial**

<p><b>ADNPM - Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor</b></p>	<p>Para os estudantes com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, geralmente esse atraso não está necessariamente, associado a alguma deficiência. Se houver deficiência como a intelectual ou a física, o estudante deve ser cadastrado no Censo com a deficiência correspondente.</p>
<p><b>TID - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento</b></p>	<p>Trata-se de outra denominação de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD/TEA). Para informar no Censo Escolar estudantes com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento é preciso categorizar entre as opções Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.</p>
<p><b>DPAC - Déficit no Processamento Auditivo Central</b></p>	<p>Os estudantes com déficit no processamento auditivo central, quando apresentarem perda auditiva, devem ser classificados como estudantes com deficiência auditiva. Se o déficit gerar dificuldades de leitura, escrita, etc., trata-se de um transtorno funcional específico, e neste caso não é público da Educação Especial e não é coletado pelo Censo Escolar.</p>
<p><b>Déficit Cognitivo e da Independência e Déficit Intelectual</b></p>	<p>Para estudantes com déficit cognitivo e da independência ou com déficit intelectual, deve ser avaliado se o estudante apresenta deficiência intelectual. Neste caso deve ser classificado como estudante com deficiência intelectual.</p>
<p><b>Hidrocefalia e Microcefalia</b></p>	<p>Em alguns casos essas condições podem ocasionar deficiência. O estudante deve ser classificado no Censo de acordo com a deficiência que apresentar. Se a hidrocefalia ou a microcefalia não ocasionarem deficiência, o estudante não deve ser classificado como estudante com deficiência no Censo Escolar.</p>
<p><b>- Síndrome de Williams e/ ou Síndrome de Silver</b></p>	<p>No Censo Escolar deve ser registrado o tipo de deficiência e não, a origem dela. Caso o estudante com Síndrome de Williams e/ ou Síndrome de Silver tenha algum tipo de deficiência – física, intelectual, sensorial –, transtorno global do desenvolvimento (TGD/TEA) e altas habilidades/superdotação, cabe à escola registrar no Censo. Se não houver manifestação, não deve ser informado.</p>

<b>Síndrome de Down</b>	Geralmente as pessoas com Síndrome de Down apresentam deficiência intelectual, mas podem apresentar também outras deficiências, algum tipo de transtorno global do desenvolvimento (TGD/TEA) e altas habilidades/superdotação. Sendo assim, deve ser informado ao Censo o tipo de deficiência e não a origem dela. Na inexistência da deficiência, nenhuma opção deverá ser informada.
<b>Atraso neuropsicomotor secundário por anoxia perinatal</b>	Caso o estudante necessitar de atendimento educacional especializado, levando-se em consideração os apoios que devem ser disponibilizados para a quebra de barreiras e acesso ao currículo, deve ser registrado no Censo Escolar no campo deficiência física.
<b>Mudez</b>	O estudante com mudez, deficiência no sistema fonador e/ou respiratório, quando necessitar de atendimento educacional especializado, levando-se em consideração os apoios que devem ser disponibilizados para a quebra de barreiras e acesso ao currículo, deve ser registrado no Censo Escolar no campo deficiência física.

**Fonte: censo escolar 2017 - Inep**

Porém observa-se que de acordo com a atual política de educação especial pessoas que apresentam transtornos funcionais específicos, tais como, TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, discalculia ou Dislexia não são considerados público da educação especial.

Por fim, segundo Batista e Nascimento (2018) as perspectivas e os entraves da educação inclusiva no nível superior dependeriam de: (i) Percepções a respeito do processo de inclusão universitária; (ii) Redes de sociabilidade como facilitadoras do processo inclusivo, (iii) Desconhecimento e insuficiência de atuação do Núcleo de Acessibilidade; (iv) Alienação de direitos: a deficiência como problema do “outro”.

## **Conclusões**

Este artigo discute o processo de inclusão de estudantes em contextos universitários. A presença de alunos com algum tipo de deficiência tem felizmente aumentado em ambientes universitários. A partir disto vale destacar que políticas institucionais e o papel do docente em intermediar a integração do aluno com algum

tipo de deficiência são necessários. Os agentes envolvidos na educação superior desconhecem a legislação, assim como das políticas que regem ou direcionam a inclusão de PcD.

Podemos afirmar como conclusões deste trabalho que, a percepção de um lugar reservado para alunos portadores de deficiência no ensino superior, bem como o desafio de consolidar o processo de inclusão educacional por meio de Políticas Públicas que garantiram nos últimos anos o direito a “inclusão” confunde-se com a garantia de vaga e/ou acesso à universidade, não avançando para, além disso.

Resultados parciais apontam que instituições que possuem canais de comunicação que possibilitem oportunizar aos educadores práticas que promovam igualdade, equidade e ainda adaptação às diferenças, promovem valores compartilhados entre pessoas com necessidades especiais ou deficiências e práticas efetivas de acesso, participação integrada ao desenvolvimento coletivo e especial.

Há a possibilidade de incluir na estrutura institucional tanto o atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto espaços destinados à realização de AEE, com equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didáticos/pedagógicos e professor(a) com formação adequada para realizar o atendimento. As salas de recursos multifuncionais podem ser implementadas por meio do programa federal ou por recursos próprios. Tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos.

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela e é realizado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

A utilização de aplicativos e inovações tecnológicas ou adaptações que visem facilitar a acessibilidade podem contribuir mesmo diante de sua desafiadora utilização. Isso confirma o pensamento de Rocha e Miranda (2009), ao sugerirem que no espaço da

universidade em toda sociedade brasileira, ainda nos deparamos com práticas segregadoras, as quais são realizadas sem a presença ou real inclusão de uma PcD.

## **Bibliografia**

Arendt, H. (1995). *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária.

\_\_\_\_\_ (2005). *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva.

Batista, L., & Nascimento, E. H. (2018). *A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira*. Educação Unisinos, 22(2), 120-127.

BRASIL (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*.

\_\_\_\_\_ (2009). *Ministério da Educação*. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília.

\_\_\_\_\_ (2008). *Ministério da Educação*. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília.

Foucault, M. (200). *Os anormais*. São Paulo, Martins Fontes, 479 p.

Ortega, F. (2008). *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro, Garamond, 256 p.

Rocha, T.B.; Miranda, T.G. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, 22(34):197-212.

Xavier, M.P. 2013. *Psicologia e nova práticas de subjetivação: um olhar ético político para as diferenças*. In: R.T. CRUZ; E.E.GUSMÃO (org.), *Psicologia: conceitos, técnicas e pesquisas*. 1ª ed., Curitiba, CRV, vol. 2, p. 227-250.

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/matricula\\_inicial/2015/documentos/caderno\\_instrucoes.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2015/documentos/caderno_instrucoes.pdf)