

# A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O Que Revelam as Narrativas de Estudantes com Deficiência Física

Neide Maria Fernandes Rodrigues Sousa<sup>1</sup>  
Danivea Cardoso Lima<sup>2</sup>

## RESUMO

A pesquisa tem por objetivo compreender a percepção do estudante universitário com deficiência física sobre aspectos da inclusão educacional no seu processo formativo. O estudo de abordagem qualitativa ocorreu em um *campus* de uma universidade pública com acadêmicos com deficiência física. O levantamento aconteceu por meio de entrevista semiestruturada e questionário socioeconômico. Os dados foram tratados com base na análise de conteúdo. Os resultados foram discutidos considerando os eixos temáticos: o acesso e as políticas de inclusão; o ensino-aprendizagem e o processo formativo; as relações sociais e a acessibilidade arquitetônica. Os dados indicam que os participantes não utilizaram o sistema de cotas para acesso à instituição e que, para eles, a política inclusiva ainda é deficitária. Além disso, eles apresentam dificuldades na aprendizagem, identificam pouca flexibilização curricular, bem como, percebem pouca acessibilidade arquitetônica, sentindo barreiras atitudinais no que se refere às interações com alunos não deficientes. Conclui-se que a inclusão de estudantes com deficiência física no *campus* em questão é um processo em construção, pois há necessidade de avanços nos programas que propiciam a inclusão educacional para, então, possibilitar o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência (PCDs) e contribuir para um processo formativo com qualidade.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; ensino superior; deficiência física.

## INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: WHAT THE NARRATIVES OF STUDENTS WITH PHYSICAL DISABILITY

### ABSTRACT

The research aimed to understand the perception of university students with physical disabilities about aspects of educational inclusion in their formative process. The qualitative approach study took place on a public university *campus* with academics with physical disabilities. The survey took place through semi-structured interviews and a socioeconomic questionnaire. The data were treated through content analysis. The results were discussed considering the thematic axes: access and inclusion policies; teaching-learning and the training process; social relations; and architectural accessibility. The data indicate that the participants did not use the quota system to access the institution and conceived the deficit inclusive policy; have learning difficulties and identify little curricular flexibility; perceive little architectural accessibility and feel attitudinal barriers with regard to interactions with non-disabled students. It is concluded that the inclusion of students with physical disabilities on the *campus* in question is a process under construction. There is a need for advances in programs that promote educational inclusion to enable the full exercise of the rights of people with disabilities (PCDs) and contribute to a quality formative process.

**Keywords:** Inclusive education, higher education; physical disability.

Submetido em: 14/5/2020

Aceito em: 16/6/2020

<sup>1</sup> Autor correspondente: Universidade Federal do Pará. R. Campus de Bragança. Rua Aldeia, Bragança/PA, Brasil. CEP 66075-110. <http://lattes.cnpq.br/1962639091204837>. <https://orcid.org/0000-0002-9129-0319>. [neylla64@gmail.com](mailto:neylla64@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará. Bragança/PA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4280874693845840>. <https://orcid.org/0009-0008-2841-0593>.

## INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência/deficiência física no Ensino Superior revela-se como uma realidade complexa, sendo um processo marcado por conquistas e retrocessos. Na atualidade, apesar de haver um conjunto de aportes legais e políticos para assegurar a conquista de direitos das pessoas com deficiência (PCDs), o cotidiano mostra uma realidade difícil e com grandes desafios.

Algumas normativas oficiais levaram à expansão do acesso de PCDs para a Educação Superior, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI), instituída no ano de 2008; o Programa Incluir do Ministério da Educação (MEC), criado em 2005 e efetivado até 2011; os Decretos n. 7.234, de 19/07/2010 e n. 7.612, de 17/11/2011; e, ainda, a Lei n. 13.146, de 6/7/2015, que dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2008, 2010, 2011, 2013, 2015).

A PNEEEI, no tópico sobre a Educação Superior, indica que a Educação Especial se efetua em ações que proporcionam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. O Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), preconiza, em seu artigo 3º § 1º que a assistência estudantil do PNAES deve desenvolver ações que propiciem o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Já o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, trata do atendimento educacional especializado para o público-alvo da Educação Especial e o papel da União no apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e nas instituições federais de Educação Superior. Por sua vez, o Estatuto da Pessoa com Deficiência assegura e promove o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência em condições de igualdade, objetivando a inclusão social e a cidadania.

Apesar da existência dos dispositivos legais e políticos citados, a Educação Inclusiva/Educação Especial no Ensino Superior revela um palco demarcado por avanços e retrocessos. Moreira, Bolsanello e Seger (2011) afirmam a necessidade de novas atitudes da comunidade acadêmica (gestores, professores e técnicos-administrativos e alunos) na educação de pessoas com deficiência.

Nesta mesma linha de argumentação, Poker, Valetim e Garla (2018), ao pesquisarem a percepção de professores de Instituições de Ensino Superior (IES) sobre a inclusão de pessoas com deficiência, destacam que os professores são favoráveis à inclusão, porém, falta uma política efetiva que possa promover condições de acesso e permanência nas IES.

Segundo Pletsch (2011), embora se tenha marcos legais e políticas inclusivas, não se oferece condições efetivas para que a inclusão ocorra na realidade, o que acarreta responsabilizar o sujeito pelo seu “sucesso” ou “fracasso” no emprego, na escola e em outros âmbitos da vida social, gerando, como consequência, a exclusão. Antunes *et al.* (2013) indicam a importância de se investigar os aspectos impeditivos para a concretização da Educação Inclusiva nas IES, desde a estrutura arquitetônica até as estratégias pedagógicas, incluindo a percepção e atitudes dos professores perante a inclusão.

Nessa direção, a inclusão educacional nas IES de alunos público-alvo da Educação Especial implica um desafio, expresso em mudanças no âmbito político-institucional. Essas modificações são materializadas em um conjunto de estratégias, entre elas: acessibilidade arquitetônica e atitudinal; formação de professores; recursos suplementares; tecnologias assistivas; flexibilização curricular (nos procedimentos técnicos, pedagógicos, nas metodologias e nas formas de avaliação); e mudança de valores e de crenças, entre outras. Essas ações possibilitariam aos alunos com deficiência um processo formativo em igualdade de oportunidades (GLAT; PLETSCH, 2010; SOUSA, 2015).

Dentre os diversos aspectos de uma Educação Inclusiva, discorreremos de forma breve sobre três dimensões: flexibilização curricular, acessibilidade arquitetônica e prática pedagógica. A flexibilização curricular pode ser compreendida como um processo compartilhado de tomadas de decisão, com o intuito de adequar e complementar o currículo comum, para que ele responda às necessidades educativas especiais dos estudantes e proporcione condições para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007). Pode envolver a construção de modificações gerais ou um currículo sob medida para o estudante PCD, com decisões sobre o que ele tem que aprender, em que sequência, como se deve ensiná-lo, quais serão os critérios para avaliar seus progressos e de como o mesmo será avaliado (BLANCO, 2004).

A acessibilidade arquitetônica tem como característica a possibilidade e condição de alcance para o uso com segurança e autonomia dos espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação, comunicação, sistemas e tecnologias, de uso público ou privado, pela pessoa com deficiência (PCD) ou com mobilidade reduzida. Estes são requisitos essenciais para fomentar o processo de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, pois asseguram o direito de participação na sociedade em igualdade de condições (BRASIL, 2015).

Alguns dos documentos oficiais que apresentam dispositivos normatizadores sobre a acessibilidade arquitetônica são o Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que determina normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, bem como a ABNT NBR 9050/2004, que trata dos conceitos de acessibilidade, barreira arquitetônica, deficiências, desenho universal, equipamento urbano, parâmetros antropométricos e acesso, oferecendo normativas (medidas, dimensões, tipos de materiais, etc.) utilizadas para que as construções sejam acessíveis.

As barreiras arquitetônicas prejudicam a população, em específico as pessoas com mobilidade reduzida e com deficiência física. Nesse sentido, a acessibilidade arquitetônica é um aspecto importante para a inclusão exitosa e o exercício da cidadania, com a utilização efetiva dos espaços, em condições de igualdade (BAÚ, 2015; CIANTELLI; LEITE, 2016).

A prática pedagógica, outro aspecto essencial no processo de inclusão, requer que os docentes estejam preparados para atuar na diversidade e que compreendam as diferenças e valorizem as potencialidades e a aprendizagem de todos. Nesse artigo, os termos “prática pedagógica” e “prática docente” serão usados como sinônimos,

compreendidos como uma prática reflexiva, com discursos, atos, intencionalidade, consciência e crítica reflexiva (FRANCO, 2016; GIMENO, 1999).

A inclusão educacional exige a estruturação de situações de ensino que permitam maior interação, participação e aprendizagem dos alunos, bem como levem em conta as necessidades e a valorização das potencialidades de cada estudante, o que requer docentes preparados para atuarem na diversidade e nas diferenças (BLANCO, 2004; PIMENTEL, 2012).

Após tratarmos sobre a inclusão educacional, é preciso fazer uma breve reflexão sobre a deficiência e deficiência física. Ao longo da história, a deficiência foi vista sob a ótica de uma condição privada e individual, como anormalidade, uma desvantagem natural, com restrições corporais e/ou lesões, que necessitava de tratamento e a utilização de medicamentos. Esse olhar carregado de preconceitos categorizava as pessoas com deficiência a partir de um padrão de normalidade, restringindo o papel da sociedade e das políticas públicas. Essa situação gerou situações de exclusão e desvantagens no acesso aos recursos sociais de PCDs (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Na década de 1960 surgiu o paradigma social, construindo um novo cenário no estudo da deficiência, a partir dos movimentos sociais e de grupos de pesquisas científicas comprometidos com os direitos humanos, cujos estudos consideram as diferenças e o redirecionamento do significado de deficiência como algo associado à anormalidade. O paradigma social se contrapõe ao modelo médico, e conceitua a deficiência como uma construção social advinda da relação do sujeito e das condições da sociedade (históricas, materiais e políticas) que discriminam, diferenciam e excluem. Essa concepção vai além do enfoque individual, visto que analisa a deficiência considerando as estruturas sociais que não correspondem às necessidades específicas desse grupo. Atualmente, os PCDs são sujeitos de direitos que lutam veementemente para serem respeitados em suas singularidades e para o exercício da cidadania (DINIZ, 2007; SOUSA, 2015).

Com base em um enfoque legal na Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, a pessoa com deficiência (PCD) é definida como aquela que tem impedimento de longo prazo, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, na inter-relação com uma ou mais barreiras, podendo obstruir a participação social efetiva e plena em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

A deficiência física (DF) pode ser percebida a partir de uma perspectiva médica e social. O modelo clínico ou médico da DF caracteriza-a como uma alteração completa ou parcial de uma ou mais partes do corpo humano, com comprometimento da função física. Pode se apresentar como: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, salvo as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004).

O modelo sociocultural evidencia que a DF não se restringe apenas à perda de funções motoras, mas, também, às práticas culturais mais amplas e à experiência pessoal de cada pessoa com deficiência. A pessoa com DF desenvolverá determinadas

estratégias concernentes às suas capacidades individuais, diretamente relacionadas às políticas na área da saúde, da educação e de assistência social, assim como o tipo de apoio social recebido, a rede de relacionamentos, além dos estigmas sofridos e do desempenho dos papéis na sociedade, entre outros (SOUSA, 2015).

No seu processo formativo, o estudante com DF pode precisar de uma diferenciação/flexibilização curricular com o uso de Tecnologia Assistiva (TA), recursos e procedimentos metodológicos e avaliativos específicos. A TA é definida como um conjunto de recursos e serviços para assegurar ou ampliar habilidades funcionais e, assim, possibilitar vida independente, inclusão e uma melhor aprendizagem. Algumas modalidades de TA, que podem ser usadas por estudantes com DF, são os auxílios para a vida diária e prática, a Comunicação Aumentativa e Alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador e a adequação postural (BERSCH, 2007).

De acordo com os argumentos expostos até aqui, o artigo se justifica por contribuir para o avanço nas discussões sobre a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, visando a ampliação do debate no campo da Educação Inclusiva/Educação Especial, e proporcionando reflexões significativas acerca do processo formativo desses estudantes. Logo, pode servir de subsídio para o planejamento de ações educacionais dos atores que constroem a inclusão, no Ensino Superior, de alunos com deficiência física, sendo um instrumento a mais para contribuir nesse debate.

A pesquisa tem por objetivo, portanto, compreender a percepção do estudante universitário com deficiência física acerca dos aspectos da inclusão educacional no seu processo formativo.

## O PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo interpretativo descritivo. Para Santos Filho e Gamboa (2009), a abordagem qualitativa se propõe a estudar as relações complexas, e busca interpretar e compreender um fenômeno social, a partir dos significados fornecidos pelos sujeitos.

O levantamento foi realizado em um *campus* do interior de uma universidade pública do Estado do Pará, contando com a participação de três universitários com deficiência física, sendo um destes usuário de cadeiras de rodas. Esse total correspondeu ao universo de alunos com deficiência física na época do levantamento. Optamos, nesta pesquisa, em dar voz e exercer a escuta de acadêmicos com deficiência física, com a participação de estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Naturais e Engenharia de Pesca. Todos eram do sexo masculino, solteiros, com idade entre 22 e 36 anos. Eles recebiam benefício social e apresentavam renda familiar que variava entre 1 e 5 salários mínimos. Para manter a confidencialidade e conservar o anonimato dos participantes, o local do levantamento (nome do *campus*) não é identificado, e são utilizados os seguintes nomes fictícios: Pedro, Rubens e João.

As informações foram coletadas por meio de entrevista semiestruturada e questionário socioeconômico, com a autorização dos participantes via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O roteiro da entrevista incluiu questões sobre o ingresso na educação superior, aspectos institucionais, acessibilidade arquitetônica,

relações sociais e ensino-aprendizagem. O questionário foi utilizado para a caracterização do perfil socioeconômico dos participantes, com questões sobre idade, sexo, renda, etc.

O tratamento dos dados foi realizado com a utilização da análise de conteúdo de Bardin (2011), que se constituiu de três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Na pré-análise, foram organizadas as entrevistas, com a transcrição e a leitura flutuante. Na exploração do material, foi feito o recorte das narrativas dos estudantes, a codificação e a organização em unidade de registro. A classificação e a agregação das informações foram agrupadas por similaridade de conteúdo em unidades de registro, as quais foram denominadas de eixos e subeixos temáticos. No tratamento dos resultados, foram apreendidas as informações explícitas e latentes contidas no levantamento, a síntese dos resultados, bem como as inferências e interpretações, fundamentadas em autores da área.

Na apresentação dos dados, em muitos momentos, foi feita a citação das falas dos entrevistados, utilizando como sinônimo os termos “relatos” ou “narrativas”<sup>3</sup>.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização e análise das entrevistas permitiram discutir e compreender a percepção de estudantes com DF sobre aspectos da inclusão educacional no Ensino Superior. As informações foram estruturadas em quatro eixos temáticos: o acesso e as políticas de inclusão nas Instituições de Ensino Superior (IES); a acessibilidade arquitetônica; o ensino-aprendizagem e o processo formativo; e, as relações sociais no contexto da sala de aula.

### O acesso e as políticas de inclusão nas Instituições de Ensino Superior (IES)

Neste eixo, buscamos entender como ocorreu a entrada na instituição e as políticas institucionais que asseguram sua permanência. Os depoimentos foram estruturados em dois subeixos temáticos: (1) O ingresso na IES e (2) A política de acessibilidade institucional. Sobre o ingresso na IES, os sujeitos relataram que participaram do processo seletivo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e que optaram por não utilizar a cota para PCD. Ao questionarmos o porquê de não usarem o sistema de cota, dois participantes afirmaram que eles não queriam se sentir diferenciados, e que tinham capacidade de concorrer de forma igualitária com os demais.

Destacamos, nas respostas dos estudantes, a opção pela não utilização da Lei F. de Cotas (Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016), que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos superiores das instituições federais de ensino, na justificativa de preferirem ser tratados como iguais. O sentido de igualdade retratada pelos participantes nos remete a discutir sobre identidade, diferenças, deficiência e direitos constituídos.

As pessoas com deficiência foram, historicamente, representadas a partir de um significado de diferença, enquanto um sistema de classificação do tipo oposição

<sup>3</sup> Destaca-se que o uso do termo “narrativas” não está relacionado à opção metodológica entrevista-narrativa.



binária. Essa representação simbólica apresenta relações de poder, em que um lado desse binarismo foi mais valorizado que o outro, um sendo a norma do outro, um com o direito de atribuir valores a outro, com o estabelecimento de poderes e formas de exclusão social, por exemplo, normalidade/anormalidade (SKLIAR, 2006).

Os significados construídos sobre a deficiência estiveram associados, portanto, à dicotomia normalidade/anormalidade, de acordo com um modo de controle e regularidade dos acontecimentos no campo social, em que o deficiente é visto como algo não natural e anormal e, por conseguinte, focado na estratégia de normatização, com a representação de uma identidade negativa. O paradigma médico destaca a ideia do déficit, da anormalidade e de um padrão de normatização no significado da pessoa com deficiência (FOUCAULT, 2010; SOUSA, 2015).

Os relatos dos participantes sobre o ingresso e o processo seletivo expressam uma ideia de diferença relacionada à desigualdade e não à equidade. Os dados nos remetem ao pensamento de Woodward (2013), que afirma que essas diferenças não precisam ser compreendidas a partir da categoria do desigual, do desvio e da anormalidade, com uma negatividade sobre quem se diferencia, como uma linha divisória entre as categorias e poderes desiguais. Essa lógica binária em que se criam identidades e categorias leva a situações de desigualdade, de exclusão e de perda de direitos.

Nessa direção, é preciso que o grupo de PCDs reflita sobre o sentido de diferenças relacionado à equidade. Assim, é necessário que se reconheça as demandas e características específicas dos PCDs. Segundo Santos (2006), o direito a ser diferente se estabelece quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de ser igual quando a diferença nos inferioriza.

Talvez se possa cogitar que os sujeitos da pesquisa não se reconheçam como pertencentes ao grupo identitário de PCD. Logo, na formação destes, é importante que lhes sejam apresentadas reflexões críticas sobre a construção histórica da representação de deficiência enquanto anormalidade/déficit e de como isso impacta na autoestima, na construção identitária e na formação da subjetividade. Pensamos que essa visão precisa ser refletida e desconstruída, para que esses jovens se reconheçam enquanto um grupo identitário com direitos constituídos.

Sobre a política de acessibilidade da instituição de ensino, um participante afirmou que lhe foi disponibilizado um bolsista monitor para PCD, com o intuito de auxiliar nas suas atividades acadêmicas. Por sua vez, João citou a necessidade de aquisição de um computador adaptado com programas específicos para atender as suas necessidades, pois ressaltou não ter condições financeiras para adquiri-lo, sendo que o *campus* não lhe ofereceu esse recurso tecnológico.

Concordamos com Santos *et al.* (2015), quando ressaltam que a inclusão no Ensino Superior requer a estruturação de informações, apoios acessíveis e acolhimento institucional aos estudantes PCDs, bem como o conhecimento prévio da instituição e dos docentes sobre esses acadêmicos, visando à adaptação deles na instituição.

No caso dos participantes, um deles teve acesso a uma bolsista monitora para auxiliá-lo em sua aprendizagem e formação. A instituição tem uma política de acessibilidade para alunos PCDs, porém, no *campus*, ainda não está consolidado o Núcleo

de Acessibilidade. As ações do núcleo são desenvolvidas pelo Núcleo de Assistência Estudantil (NAE), por isso, talvez seja possível inferir que a falta do Núcleo de Acessibilidade possa impactar na qualidade do atendimento às demandas dos estudantes PCDs.

## A acessibilidade arquitetônica

Neste eixo, procuramos identificar nas entrevistas a percepção dos estudantes com DF sobre a acessibilidade física ou arquitetônica do *campus*, por meio da divisão em dois subeixos: (1) Avaliação das condições da acessibilidade arquitetônica, e (2) Barreiras físicas e os desafios enfrentados no cotidiano.

Em relação à avaliação das condições da acessibilidade arquitetônica, Rubens e João avaliaram o *campus* com acessibilidade física ruim, e Pedro a avaliou como regular. João descreveu que existem espaços acessíveis, como banheiros adaptados para PCDs e plataformas no *campus*, porém, segundo ele, estes espaços não funcionam. Rubens apontou que as rampas estão em péssimas condições, e sugeriu modificações estruturais no acesso aos banheiros e às salas de aulas. Os participantes indicaram o laboratório de informática como um espaço com condições acessíveis. Pedro e Rubens mencionaram as salas de aulas no andar inferior como positivas para a aprendizagem.

Sobre as barreiras físicas e os desafios enfrentados na locomoção diária, Pedro e Rubens apontaram a dificuldade de acesso ao bloco ou prédio administrativo. No local estão o Núcleo de Assistência Estudantil (NAE), as direções das faculdades e a coordenação do *campus*. O bloco tem **três andares, com escadas longas e uma plataforma que raramente funciona**. Segundo os participantes, **é impossível ter acesso ao NAE, que fica no terceiro andar do prédio**. Rubens relatou que quando necessitou ir ao setor ou precisou ser entrevistado pelo psicólogo do NAE, o referido profissional teve que descer e atendê-lo no térreo, no espaço aberto, algo que considerou constrangedor.

Os participantes afirmaram que é preciso criar condições físicas mais acessíveis no *campus*, como a construção de rampas dentro dos padrões, o funcionamento das plataformas nos blocos/prédios, e bebedouros e banheiros acessíveis. João apontou o bebedouro como uma barreira e desafio, visto que o mesmo possui uma altura que não permite o acesso com a sua cadeira de rodas e, por este motivo, não consegue utilizá-lo. Além do impedimento citado, João descreveu a sua dificuldade de acesso físico a determinadas áreas:

Numa das disciplinas anteriores, a professora pediu pra gente assistir uma defesa de TCC, aí era no andar de cima, no segundo andar. Aí, nesse bloco, o elevador que tinha estava quebrado, aí eu consegui assistir a defesa de TCC sim, mas com ajuda dos meus amigos, me levando carregado lá pra cima na cadeira de rodas, eles tiveram que me subir e me descer; foi muito chato a situação de não ter autonomia. Então, a acessibilidade existir, ela existe, mas é muito pouco (João).

Dentre as barreiras e dificuldades enfrentadas no *campus*, os participantes relataram a falta de espaços físicos para estudo. João disse sentir falta de uma sala para executar as atividades acadêmicas, ressaltando que as realiza nos corredores ou na biblioteca, conforme a narrativa:



Às vezes, a gente trabalha junto com a monitora aí pelos corredores do *campus* mesmo. Até, ultimamente, eu tô com muito problema de realizar as avaliações por falta de espaço também; os professores tentam reservar espaço para fazer avaliação separada, mas não tem sala/espaço disponível, as minhas últimas avaliações inclusive eu tô fazendo na biblioteca, não tô fazendo no *campus* (João).

Os dados revelaram a pouca acessibilidade arquitetônica do *campus*, o que dificulta o pleno exercício do direito de locomoção dos participantes, limitando o acesso aos espaços físicos e a participação em algumas atividades acadêmicas. Nessa direção, é preciso repensar as condições de acessibilidade física ofertadas, a fim de possibilitar aos estudantes com DF o direito de participação nas atividades acadêmicas e o de ir e vir com segurança e autonomia em todos os espaços.

Apesar de aportes jurídicos e normatizações assegurarem o direito à acessibilidade arquitetônica nas instituições de ensino (por exemplo, o Decreto n. 5.296/2004, a Convenção da Pessoa com Deficiência/2008 e a ABNT NBR 9050/2004), os relatos dos participantes sugerem barreiras arquitetônicas com o não cumprimento dos aportes legais. Essas barreiras comprometem o bem-estar e o direito de acesso aos diferentes espaços da instituição, com consequências no processo formativo das pessoas com DF e nas práticas inclusivas do *campus*.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência trata, entre outras temáticas, da questão da acessibilidade, dispondo que os Estados Partes deverão adotar ações pertinentes, para possibilitar que pessoas com deficiência tenham acesso em igualdade de oportunidades com as demais pessoas ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação e, inclusive, aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2009).

Os resultados vão ao encontro da pesquisa de Corrêa (2014), que buscou identificar a satisfação e opiniões de 12 alunos com deficiência em relação ao seu acesso e permanência em 7 faculdades. Na questão sobre acessibilidade física, 50% dos participantes com deficiência física relataram insatisfação com os caminhos que tinham que percorrer dentro do *campus*, como sala de sala, restaurante, biblioteca e reprografia, entre outros.

Em uma direção oposta aos dados, Baú (2015), em uma pesquisa sobre acessibilidade arquitetônica em uma universidade pública, concluiu que os alunos estão satisfeitos, pois, apesar de relatarem dificuldades de acesso, como rampas fora do padrão, percebem a vontade da instituição em providenciar as alterações.

Souza e Gitahy (2012) afirmam, nesse sentido, que na sociedade atual a participação das pessoas com deficiência física não ocorre de forma satisfatória, pois elas enfrentam obstáculos na acessibilidade arquitetônica, sendo importante a eliminação das barreiras físicas. Para as autoras, as pessoas com deficiência física não têm plena participação, com muitos obstáculos no dia a dia educacional, incorrendo ofensa ao princípio constitucional da dignidade humana.

Em vista disso, pensamos que o *campus* lócus da pesquisa precisa priorizar essa questão, como um elemento essencial para auxiliar na inclusão e no processo formativo dos alunos, o que proporcionará, de fato, uma adequação na infraestrutura, como

preconiza o PDI da instituição, a fim de possibilitar um ambiente acessível e assegurar o direito de ir e vir a toda a comunidade acadêmica, principalmente ao estudante com DF.

## O ensino-aprendizagem e o processo formativo

Neste eixo, analisamos os depoimentos dos estudantes acerca de como percebem o ensino-aprendizagem e o processo formativo em uma política inclusiva institucional. Nas respostas, os participantes trouxeram em suas narrativas questões do cotidiano, o que permitiu a organização dos seguintes subeixos temáticos: (1) O material didático utilizado nas aulas, (2) O **método de ensino-aprendizagem** e (3) As dificuldades e os desafios enfrentados na aprendizagem.

Referente ao material didático, os participantes indicaram que o acesso a esse material ocorre por meio dos grupos ou colegas, da disponibilização do material na copiadora (xerox) do *campus*, pela internet, por meio da pesquisa em livros, por grupos de WhatsApp e por e-mail. Um dos participantes mencionou que alguns professores **não disponibilizam o material no espaço da** referida copiadora, algo que para ele é ruim, pois tem dificuldade para acessar este pelos outros meios supracitados e, por isso, ele tem de consegui-lo com os colegas de turma, avaliando esse procedimento como algo que não é bom, em razão de que ele gostaria que fosse disponibilizado o material no serviço de copiadora do *campus*, conforme pode ser percebido pelo relato do participante:

Os professores, alguns não disponibilizam o material, assim como as pautas de aula pra poder tirar xerox; aí, às vezes, eu tenho certa dificuldade para pegar conteúdo, às vezes eu não consigo pegar com os meus colegas (João).

Entendemos que a concretização de uma política inclusiva para o público-alvo da Educação Especial envolve modificações tanto no âmbito administrativo quanto no pedagógico ou acadêmico. No aspecto acadêmico, a flexibilização curricular deve ser realizada no planejamento acadêmico e no plano dos docentes. Em razão disso, é necessário que cada faculdade ofereça capacitações aos professores e oriente-os no planejamento didático e na organização do material oferecido aos alunos PCDs. Segundo Poker, Valetim e Garla (2018), para a organização de ações de acesso e permanência ao aluno com deficiência no Ensino Superior, pressupõe-se, entre outras, a oferta de informações sobre inclusão aos professores e a organização de recursos pedagógicos acessíveis, como livros, equipamentos, instrumentos, etc.

Em relação ao método de ensino-aprendizagem, os participantes relataram sobre os métodos usados em sala de aula pelos professores, com ênfase no que facilita e dificulta a aprendizagem. Pedro indicou como facilitadoras de sua aprendizagem as aulas práticas e o uso do *datashow*; Rubens apontou a utilização do quadro branco como algo positivo, por permanecer mais tempo em exposição na sala, compreendendo o *slide* e o uso do *datashow* como um recurso negativo, visto que o tempo de apresentação é menor e o professor não disponibilizar o acesso para os alunos. Sobre esta questão, Pedro sugeriu que os professores sejam mais prestativos e que disponibilizem mais tempo para a orientação aos alunos; além disso, indicou que o material fique na sala da

copiadora e que os *slides* apresentados na aula pelo professor sejam disponibilizados aos alunos.

No que concerne às dificuldades e aos desafios enfrentados na aprendizagem, Pedro citou como obstáculo a pouca compreensão de conteúdos de disciplinas que envolvem cálculos, e que essa situação faz que os professores exijam que ele se esforce bastante nas aulas. João relatou que, em **razão do déficit** motor dos membros superiores e inferiores, possui dificuldade de escrever, prejudicando-o, conforme sua narrativa:

[...] eu tenho dificuldade motora, eu não consigo escrever com velocidade de uma pessoa que não tem; então, eu pouco uso as mãos no momento do cálculo, tenho que fazer as contas de cabeça, isso é uma dificuldade porque muitas disciplinas são abstratas demais, aí pra você visualizar fica complicado (João).

Em relação à avaliação sobre como ocorre o processo formativo até o momento, os participantes Pedro e João afirmaram que está bom. Já Rubens proferiu que o processo formativo está “pesado”, porque o ensino está sendo rápido e quase não tem tempo para estudar, conforme a narrativa, que segue:

Bem pesado! Bem pesado! É isso aí. É porque eu acho assim: que o ensino, ele muito rápido, a gente não tem muito tempo de estudar, para assimilar tudo o que foi explicado na sala ou assim nas matérias, é uma em cima da outra, eu acho que é muito rápido, isso (Rubens).

Nas narrativas, os estudantes apontaram problemas no ensino-aprendizagem, como a pouca acessibilidade aos conteúdos didáticos e aos espaços físicos do *campus*, além da limitação de metodologias diversificadas no ensino-aprendizagem. Esses dados são sugestivos para a reflexão sobre as demandas específicas dos alunos com DF e a prática pedagógica, o que nos direciona para as discussões de um currículo aberto e flexível.

A Educação Inclusiva indica modificações no âmbito curricular com uma resposta educativa a todos, inclusive aos alunos com deficiência. Nessa direção, as flexibilizações curriculares buscam diminuir as situações que levam à exclusão, com um conjunto de estratégias educativas que buscam o atendimento às necessidades desse público-alvo.

Alguns autores sugerem adaptações de grande porte (organização escolar, serviços de apoio, condições estruturais, para que as mudanças na sala de aula ou individualizadas possam se concretizar) e adequações de pequeno porte (nos níveis da sala de aula e individualmente, nas organizações de agrupamentos, na didática, na metodologia e espaço e na questão avaliativa, entre outras). No nível individual, as adaptações curriculares de pequeno porte ocorrem por meio da adequação curricular individualizada (ARANHA, 2005, 2003; HEREDERO, 2010).

Nessa mesma direção, Blanco (2004) propõe modificações no contexto da sala de aula: metodologias diversificadas, aprendizagem cooperativa e organização em diferentes agrupamentos. Além dessas ações, o autor sugere a organização do espaço da sala de aula, de forma que facilite a autonomia e a mobilidade dos discentes, e avaliações distintas, que se adaptem às peculiaridades dos estudantes e ao fomento de um clima de respeito e valorização entre os estudantes.

Pacheco (2003, 2008) e Roldão (2003a, 2003b) criticam os currículos oficiais que têm por base a uniformização, os princípios do liberalismo, a ênfase em uma cultura comum e a posição homogeneizante como mecanismo de controle. Sugerem o termo *diferenciação curricular*, que implica alguns caminhos: apoios específicos; subsistema de recuperação; currículos específicos e alternativos, decorrentes do currículo geral; e diferenciação nos métodos de ensino, dentre outros.

A diferenciação curricular no contexto da sala de aula considera os diferentes ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos, promovendo uma reorganização das situações de aprendizagem direcionada às capacidades, aos interesses e à motivações dos alunos, estruturando os objetivos e conteúdos. Trata-se de uma organização educativa, em que todos aprendem juntos, preconizando e propiciando a igualdade de oportunidades na base da equidade. Essa diferenciação é analisada a partir de três níveis: político, organizacional e pedagógico. Mais especificamente no nível pedagógico, a diferenciação curricular apresenta práticas curriculares e dispositivos didático-pedagógicos direcionados à organização das interações, das atividades, do tempo, dos espaços, das metodologias e da maneira como cada aluno enfrenta as situações didáticas (PACHECO, 2003, 2008; PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; ROLDÃO, 2003a).

### **As relações sociais no contexto da sala de aula**

Neste eixo, as falas se direcionaram para o convívio entre alunos e entre professores e alunos PCDs. No que concerne à relação professor-aluno, os participantes revelaram ter uma boa convivência, conforme o relato de Pedro:

Muito boa. Até aqui os professores são muito bons e eu espero assim que continue não só comigo, mas com toda a turma, porque isso faz a gente valorizar mais o profissional e o profissional olhar com bons olhos os alunos (Pedro).

Desse modo, os relatos evidenciaram uma convivência positiva entre professores e alunos com DF, o que representa um aspecto importante e motivador para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

A relação professor-aluno é fundamental na construção de conhecimento pelo aluno. Para Silva e Aranha (2005), o professor, em seu papel pedagógico, deve ser um profissional-cidadão que exercita a consciência crítica e tem domínio do saber socializado na escola. Para as autoras, o modo de pensar, agir e sentir do professor tem repercussões no comportamento dos alunos e, da mesma forma, o sentido e a imagem dos alunos sobre o professor interferem na prática docente. Nesta mesma direção, Brait *et al.* (2010) afirmam que a relação professor-aluno é importante na trajetória universitária dos estudantes, sendo influenciada pelo contexto estabelecido pelo docente e pela relação empática que este estabelece com os alunos.

Sobre o convívio com os colegas da turma, Pedro e Rubens afirmaram ter um bom relacionamento com os colegas, expresso nas palavras “bacana” e “sem problemas”. João revelou ter uma relação regular com os colegas, pois citou uma situação em que um professor passou um trabalho em grupo, e que os estudantes da turma organizaram-se em equipes e ninguém quis inseri-lo nos grupos; além disso, acrescentou ter dificuldade de socialização, por se considerar tímido, como justifica em sua resposta:

Com meus colegas de curso eu posso dizer, hoje em dia, que é regular, que eu sou meio afastado da turma, tipo assim, eles têm certos grupos, montaram-se assim certos grupos, aí eu fiquei meio de fora, mas nunca tive nenhum problema com nenhum deles, tipo em relação ao preconceito, tipo assim: ficar jogando piadinha, não. Só não sou muito entrosado assim, até porque eu sou muito tímido (João).

João manifesta uma situação negativa no convívio com a turma, por exemplo, pelos demais alunos não gostarem de incluí-lo nas equipes. A partir do fato relatado pelo participante, é possível sugerir que há uma barreira atitudinal e talvez um preconceito velado na relação entre alunos com e sem deficiência.

A deficiência tem sido relacionada à concepção de diferença como anormalidade, patologia e desvio a todo um discurso hegemônico de um grupo sobre o outro, produzindo, como consequência, um campo fértil para preconceitos, estigmas e estereótipos. O preconceito é entendido como uma representação que se constrói nas relações de poder no interior dos grupos, em que se manifestam atitudes negativas e depreciativas, assim como comportamentos hostis e discriminatórios no tocante aos outros componentes. Relativo à deficiência, a manifestação dos preconceitos ocorre por meio da interação com um estereótipo. O preconceito velado acontece, diversas vezes, de modo sutil e imperceptível, e se expressa em distintas pessoas, grupos ou instituições, como uma barreira atitudinal. Desse modo, apesar de haver todo um discurso acerca da inclusão, isto é, de valorização e de aceitação da diversidade na sociedade, a inclusão esbarra nas barreiras atitudinais (AMARAL, 1998; CAMINO; DA SILVA; MACHADO, 2004; SOUSA, 2015).

Assim, os dados sugerem que a inclusão no Ensino Superior apresenta dificuldades e que, por essa razão, precisa ser revista em diferentes aspectos. Estes corroboram a pesquisa de Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), que indica falhas na materialização das ações inclusivas para alunos público-alvo da Educação Especial, com a necessidade de práticas que proporcionem, de fato, igualdade de condições no processo formativo.

À vista disso, é preciso consolidar uma política institucional exitosa no *campus* em questão, para que os alunos com DF possam ter um processo formativo de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de compreender a percepção do estudante universitário com DF sobre aspectos da inclusão educacional, a pesquisa nos possibilitou perceber o quão é desafiador para as IES a promoção de um processo formativo inclusivo, que contemple as perspectivas e os interesses dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nessa direção, um conjunto de ações precisa ser efetivado, tais como: acessibilidade arquitetônica e atitudinal, recursos pedagógicos adaptados e a flexibilização curricular, entre outros, por meio de políticas e programas de inclusão institucional exitosos, com um esforço coletivo da comunidade acadêmica para que a inclusão no Ensino Superior se materialize efetivamente.

As narrativas dos participantes conduzem a reflexões acerca das condições ofertadas nas IES para que proporcionem a participação e a permanência dos alunos PCDs na Educação Superior. Os dados sugerem que a inclusão no Ensino Superior é um processo com avanços e retrocessos. No estudo em questão, as barreiras arquitetônicas

e atitudinais representam dificuldades e desafios a serem enfrentados para o avanço no processo de inclusão dos estudantes com deficiência física.

Neste sentido, é preciso pensar em políticas de inclusão e acessibilidade nas IES, com programas em diferentes âmbitos (ensino, pesquisa e extensão), que proporcionem a permanência e o sucesso no processo formativo dos estudantes. Para tanto, o planejamento institucional com vistas à inclusão do estudante PCD deve estar direcionado à eliminação de barreiras atitudinais, alinhado com uma proposta de sensibilização da comunidade acadêmica, com reflexões sobre deficiência e diferenças, compreensão histórico-cultural da abordagem da deficiência e reflexão sobre os significados, os valores e o preconceito nas relações sociais. Essas ações devem estar de acordo com o Projeto Pedagógico de cada curso e trabalhadas em parceria com os núcleos de acessibilidade, visando à construção identitária de PCDs e de respeito às características do grupo em questão.

Outro desafio encontrado para a inclusão dos estudantes com DF refere-se à pouca acessibilidade arquitetônica no *campus*, o que dificulta o acesso autônomo e seguro aos espaços, bem como, limita a participação em algumas atividades acadêmicas. Os dados apontam que, para o *campus* em questão, precisam ser repensadas essas condições arquitetônicas, para garantir o exercício pleno do direito à acessibilidade e eliminar as barreiras físicas, conforme indicado nos dispositivos legais e políticos.

Os estudantes com DF também evidenciaram as dificuldades no ensino-aprendizagem. Na questão pedagógica, foram citadas poucas diversificações nas metodologias utilizadas pelos professores e limitações nos recursos adaptados. Os dados conduzem a refletir sobre a política inclusiva, a formação docente e o currículo. A universidade, locus da pesquisa, possui uma política inclusiva, com programas voltados para a inclusão de alunos com deficiência; porém, entendemos que os professores são também protagonistas na inclusão educacional e, logo, eles precisam de programas de formação continuada em serviço, direcionados ao atendimento das demandas de alunos PCDs da universidade, para que possam estar capacitados e sentirem-se seguros em suas práticas. Nessas formações, um dos conteúdos a ser explorado poderia ser como realizar a flexibilização curricular.

Assim, acreditamos que a inclusão de estudantes com DF na universidade é um processo em construção, pois é imprescindível avançar nas políticas de inclusão no *campus* em questão, para que esses alunos possam exercer o pleno exercício dos direitos e assegurar qualidade ao processo formativo.

Destarte, a pesquisa contribuiu para os estudos sobre Educação Especial Inclusiva no Ensino Superior, com reflexões pertinentes acerca da inclusão dos estudantes com DF, oferecendo subsídios às IES e aos representantes do poder público para refletirem sobre possibilidades que sejam auxiliares no processo formativo de estudantes com DF na Educação Superior. Outra sugestão é a realização de estudos do tipo pesquisa-ação sobre a temática, que, com efeito, além de investigar a realidade, também apresente reflexões acerca da intervenção realizada, contribuindo cada vez mais para as discussões na área.



## REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-32.
- ANTUNES, A. P. et al. Inclusão no Ensino Superior: percepções de professores em uma universidade portuguesa. *Rev. Psicologia em Pesquisa*, Portugal, v. 7, n. 2, p. 140-150, 2013.
- ARANHA, M. S. F. *Educação Inclusiva: a escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.
- ARANHA, M. S. F. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *ABNT NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAÚ, M. A. *Avaliação da acessibilidade no ensino superior: UTFPR – Campus Medianeira*. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2015.
- BERSCH, R. Tecnologia Assistiva – TA. In: SCHIRMER, C. R. et al. *Formação Continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado – Deficiência física*. Brasília: MEC/ SEESP, 2007. p. 31-40.
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C. et al. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.
- BRAIT, L. F. R. et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Itinerarius Reflexionis*, v. 8, n. 3, p. 1-15, 2010.
- BRASIL. *Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm) Acesso em: 3 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009* – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm) Acesso em: 27 nov. 2019.
- BRASIL. *Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010*. Programa de Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. 2010. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm) Acesso em: 10 de fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011*. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 28 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Documento orientador. *Programa incluir – acessibilidade na Educação Superior*. Brasília: MEC/SECADI/SESU, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12257&ativo=496&Itemid=495](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12257&ativo=496&Itemid=495). Acesso em: 2 dez. 2019.
- BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 27 fev. 2020.
- CAMINO, L.; DA SILVA, P.; MACHADO, A. As novas formas de expressão do preconceito racial no Brasil: Estudos exploratórios. In: LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. (org.). *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 119-137.
- CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em: 10 dez. 2019.

- CORRÊA, P. M. *Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos*. 2014. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.
- DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.
- FOUCAULT, M. *Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 8 dez. 2019.
- GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na Educação Superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 22, n. spe, p. 33-40, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572018000400033&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400033&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 27 nov. 2019.
- GIMENO, S. J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, Rio Grande do Sul, 1999.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais do município do Rio de Janeiro. In: ANACHE, A.; OSÓRIO, A. C. (org.). *Da Educação especial à educação na diversidade: escolarização, práticas e processos*. Editora da UFMS, Campo Grande/MS, 2010. p. 89-106.
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Revista Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.
- MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, n. 41, p. 125-143, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009). Acesso em: 24 nov. 2019.
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PACHECO, J. A. *Políticas curriculares*. Referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PACHECO, J. A. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 14, n. 28, p. 178-187, jul.-dez. 2008.
- PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Guimarães Theresinha; FILHO, Galvão Alves Teófilo (org.). *Professores e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, v. 12, p. 39-55, 2011.
- PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista educação e cultura contemporânea*, v. 14, n. 35, p. 264-261, 2017.
- POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no Ensino Superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 22, n. spe, p. 127-134, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572018000400127&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572018000400127&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 dez. 2019.
- ROLDÃO, M. C. *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003a.
- ROLDÃO, M. C. Diferenciação curricular e inclusão. In: RODRIGUES, D. (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto, Portugal: Editora Porto, 2003b.
- SANTOS, B. S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B. S. (org.). *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.
- SANTOS, E. et al. Inclusão no ensino superior: percepções dos estudantes com necessidades educacionais especiais sobre o ingresso à universidade. *Rev. Port. de Educação*, Braga, v. 28, n. 2, p. 251-270, jun. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=374/37443385013>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, dez. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382005000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000300005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: abr. 2020.

SKLIAR, C. A inclusão é “nossa”, a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p 15-34.

SOUSA, N. M. F. R. *A pessoa com deficiência física: representações sociais de alunos usuários de cadeira de rodas sobre a escolarização e as implicações no processo formativo*. 2015. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

SOUZA, C. M. A.; GITAHY, R. R. C. Acessibilidade das pessoas com deficiência física. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 3, n. 9, p. 16-29, 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: HALL, S.; WOODWARD, K.; SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-72.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está  
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0