



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA (UNILAB)**
INSTITUTO DE HUMANIDADES – IH
BACHARELADO EM HUMANIDADES

EDUARDO GOMES

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA (UNILAB)**

Redenção – CE

2021

EDUARDO GOMES

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA (UNILAB)**

Trabalho de Conclusão de Curso, em forma de Projeto de Pesquisa, apresentado à Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Bacharel em Humanidades, sob a orientação do Prof. Dr. Patrício Carneiro Araújo.

APROVADO () REPROVADO ()

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Patrício Carneiro Araújo
(UNILAB) - Orientador

Profa. Dra. Disneylândia Maria Ribeiro
(UERN/UFC) - Examinadora

Prof. Dr. Ivan Costa Lima
(UNILAB) - Examinador

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2. DELIMITAÇÃO/ PROBLEMATIZAÇÃO	6
3. Objetivos	6
3.1. Objetivo Geral	6
3.1.1. Objetivos Específicos	6
4. JUSTIFICATIVA	7
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
5.1. A ACESSIBILIDADE.....	12
5.2. INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	16
6. A RELAÇÃO DOS PROFESSORES E COLEGAS AUXILIAM NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO	27
7. HIPÓTESES	30
8. METODOLOGIA	31
9. CRONOGRAMA (Hipotético)	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

1 INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa intitulado, “Acessibilidade e inclusão para estudantes com deficiência na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)” pretende fazer uma abordagem sobre a universidade inclusiva, isto é, aquela capaz de criar condições para que cada educando desenvolva ao máximo seus potenciais, sem a discriminação e a exclusão dos seus direitos. No Brasil, especificamente até algumas décadas atrás, alguns edifícios das universidades não tinham estruturas básicas de acessibilidade, como rampas, corrimãos e sinalizações, portanto, seguindo esse padrão comportamental, a Unilab, enquanto instituição de ensino pública federal, também se enquadra na mesma realidade.

A UNILAB, é uma instituição de ensino superior pública federal brasileira, sediada na região do Maciço de Baturité, nas cidades de Redenção e Acarape, estado do Ceará. A cidade de Redenção foi escolhida para sediar a UNILAB por ter sido a primeira a abolir a escravidão no Brasil, segundo alguns historiadores. A Unilab possui um Campus fora do Ceará, o Campus do Malês, localizado em São Francisco do Conde, na Bahia. Este campus funciona com convênios de cooperação técnica com os futuros campi de Camaçari e Feira de Santana da UFRB. A unidade foi inaugurada em 12 de maio de 2014, mas o foco deste trabalho é na Unilab de Ceará.

Ao analisar a política de acessibilidade no ambiente universitário, considero urgente a ampliação desse debate nas universidades para que mais pessoas possam se conscientizar sobre a temática e suas implicações políticas. A Constituição Federal do Brasil (lei nº 7.853/89), que também trata da política nacional de apoio à pessoa com deficiência, e (Estatuto da Criança e do Adolescente), além da LDB (Lei 9.394/96), estabeleceram diretrizes e bases da educação nacional no que diz respeito à acessibilidade. Segundo Daniela Costa dos Santos Calmon (2018), a Lei nº 7.853/89 (Brasil, 1989) traz,

o modelo de garantias nas áreas da educação, saúde, formação profissional e do trabalho, das edificações e da criminalização do preconceito, e ainda conta com o apoio do Ministério Público e algumas associações e movimentos de sociedade civil, em nome dos seus associados, para pleitear os direitos difusos e coletivos das pessoas com deficiência”. Também, o mesmo defende os direitos das pessoas com deficiência por meio das promotorias de justiça da cidadania e da Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão (CALMON, 2018, p. 19).

Para Mazzarino (2011, p. 88), a inclusão de pessoas com deficiência e estudante sem deficiência surge legalmente no Brasil em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases LDBEN

9394/96, sua conquista foi por meio das lutas do movimento Educação para Todos. E em 1945 os países que fundaram a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) afirmaram a necessidade de o acesso pleno à educação ser assegurado enquanto um direito para todos(as), já que previsto no artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 2010a).

Portanto, segundo Marques et al, (2017, p. 12383), “a acessibilidade e inclusão consiste em uma forma de possibilidade de ingresso ou acesso [com] igualdade de oportunidades em todos os níveis de sociedade, tais como educação, saúde, informação. Porém, é uma forma de garantir os direitos dos discentes com deficiências”.

2. DELIMITAÇÃO/ PROBLEMATIZAÇÃO

O presente trabalho, discute a problemática da acessibilidade e inclusão de estudantes com algum tipo de deficiência física ou com baixa visão, a partir das suas trajetórias diárias, sua acomodação e socialização no ambiente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), nos campi do Ceará, Brasil.

Para melhor compreender essa realidade, partiremos das seguintes questões: Como é que os estudantes se ajustam às condições de inclusão e de acessibilidade nas práticas educativas dentro da universidade? Qual a compreensão dos estudantes com deficiência física ou baixa visão acerca da acessibilidade e da inclusão na UNILAB? De que forma as políticas de inclusão e acessibilidade podem contribuir para a aprendizagem destes estudantes com deficiência física ou baixa visão na UNILAB?

3. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

- Identificar as diferentes formas de acessibilidade e inclusão para estudantes com deficiência na UNILAB.

3.1.1. Objetivos Específicos

- Entender as relações que os professores(as), e os estudantes estabelecem ou não estabelecem perante os estudantes com deficiência na UNILAB.

- Investigar as formas pelas quais os estudantes com deficiência na UNILAB conseguem ter acesso às salas de aula, restaurantes universitários e demais instalações da universidade.
- Analisar os atendimentos e orientações prestados para estudantes com deficiência na UNILAB nas bibliotecas universitárias.

4. JUSTIFICATIVA

“Deficiência” é o termo geralmente usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica e diz respeito ao comprometimento parcial ou total, ou mesmo paralização da atividade exercida pela biologia da pessoa. Seguindo esse raciocínio, estudantes com deficiência são estudantes com dificuldades visuais ou físicas os quais requerem uma atenção especial e qualificada para essa população estudantil, em qualquer que seja o lugar em que ela se encontre. Contrariamente, em muitas sociedades, essas camadas estudantis são muitas vezes excluídas do ambiente universitário por causa da discriminação, falta de acompanhamento e de condições de acesso à universidade.

Partindo desse pressuposto, essa pesquisa pretende analisar as diferentes formas de acessibilidade e inclusão, e como os estudantes com deficiência na Unilab conseguem se locomover nos espaços e ter acesso às salas de aula. O objetivo é tentar dar a nossa contribuição para o melhoramento dos serviços prestados para estudantes com deficiência na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Um outro motivo da nossa escolha desse tema tende-se a construção de base de dados para futuros investigadores/pesquisadores desta temática.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o intuito de destacar um embasamento teórico para compreensão do funcionamento do sistema, buscamos compreender a acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência na universidade (UNILAB), e como esse processo reflete na aprendizagem e no desenvolvimento desses mesmos estudantes.

Numa primeira fase, será contextualizado a acessibilidade dos estudantes nas instalações da universidade (UNILAB) como biblioteca, ônibus, restaurante universitário e laboratório de informática. Em seguida, trataremos da inclusão de estudantes com deficiência, partindo da

premissa de que uma deficiência visual ou física não representa, em si mesma, impedimentos nas possibilidades de aprendizagem do indivíduo, na sua capacidade de estabelecer relações com os outros, com objetos e situações que acontecem ao seu redor.

Como qualquer outra pessoa, o indivíduo com deficiências visuais e/ou físicas precisa de oportunidades e da convivência com seus pares, de forma que possa aprender a se relacionar com o mundo. É no contexto cultural e universitário que o estudante aprende, desenvolve os sentimentos em relação a si mesmo, as atitudes em relação aos outros e a familiaridade com o meio ambiente. E expõe-se aos relatos sobre a relação com os professores e colegas, auxiliando na aprendizagem e no desenvolvimento acadêmico.

Compreendemos aqui o início da política de educação inclusiva no Brasil a partir dos anos 1990, momento em que os estudantes com deficiência passam a ingressar de maneira mais efetiva na Educação Superior. Um marco para este processo é a publicação da Lei nº13.146/15, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 7 de julho de 2015. Conceituamos, assim, a categoria Deficiência de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

De acordo com Gil (2000, *apud* LIRA e SCHLINDWEIN,2008, p.173), “a universidade pode auxiliar a enfrentar as dificuldades impostas pela diferença visual e física em uma sociedade essencialmente visual”. No espaço universitário, as questões relacionadas a preconceitos, estigmas e mitos podem ser superadas, desde que seus integrantes, professores, estudantes, funcionários e pais, discutam e analisem tais questões. Partindo desta visão, podemos entender que à universidade como um espaço de inclusão de todos, não importa as diferenças patológicas, uma vez que pode ajudar na integração do indivíduo dentro de uma sociedade.

Pode ser, portanto, um espaço privilegiado de aprendizagem também para a pessoa com deficiência física ou com baixa visão, já que, conforme afirma Lev Semionovitch Vygotsky: “Importa que a educação seja orientada em direção à plena validade social e a considere como um ponto real e determinante, e não que se nutra da ideia de que o deficiente está condenado a menos valia” (VYGOTSKY, 1989, p. 54). Para melhor se compreender a relação entre educação e deficiência, convém problematizar a própria linguagem utilizada para se referir a

esta população. Por exemplo, o termo “cego” vem do latim “caecu”, privado da vista, ou seja, o termo se refere a quem é incapaz de ver qualquer coisa, enquanto àqueles cuja visão é tão reduzida que impossibilite a leitura com letras de tamanho normal, ou mesmo que não possam caminhar sem auxílio de aparelhos especiais, chamamos de amblíopes ou como é moda dizer, portadores de visão subnormal.

No que se refere à deficiência física, segundo Daniele Costa dos Santos Calmon (2018, p.26), a deficiência física ou motora diz respeito ao comprometimento do aparelho locomotor, o qual é composto pelo sistema osteoarticular, nervoso e muscular; vale ressaltar que, as lesões afetadas nesses sistemas levam o indivíduo a ter limitações físicas, que variam dependendo da gravidade do local afetado, além do tipo de lesão. Falando especificamente do comprometimento da visão, Sillamy compreende a cegueira como:

[...] estado de pessoa privada deficiente de visão e físico. A cegueira pode ser congênita (relacionada a um distúrbio genético ou afecção viral, como a rubéola) ou então adquirida. Do ponto de vista pedagógico, considera-se que uma pessoa é deficiente a partir do momento em que depende de um ensino especial para deficiente de visão e físico, exigindo técnicas particulares, como a escrita Braille [...] de maneira geral, a cegueira não provoca atrasos da inteligência, mas os deficientes de visão e físico congênitos sentem mais dificuldades de aprendizagem do que os deficientes de visão e físico tardios, sendo mais difícil para eles organizar seu espaço (SILLAMY, 1998, p.46).

Bueno (1999) e Soares (2002) expressam que a fala sobre os deficientes surgem nos registros dos referidos séculos, colocando em dúvida o período inicial da educação especial. Pessoas com deficiência de visão e física se destacaram na Europa do Séc. XVII como: Nicholas Sauterson, matemático que lecionou algum tempo em Cambridge. Também Jacob de Netra elaborou um sistema de letras em relevo, e ao final de sua vida conseguiu obter uma pequena biblioteca. Além deles, Maria Thereza Von Paradis tornou-se concertista famosa.

O conceito médico para cegueira é a medida da capacidade visual das pessoas com deficiência no órgão da visão, sendo a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), deficientes são aqueles sujeitos que apresentam acuidade visual e física de 0 a 20/200. Pedagogicamente, define-se como deficiente aquele que, mesmo possuindo visão e físico subnormal, necessita de instrução em Braille (sistema de escrita por pontos em relevo) e como portador de visão e físico subnormal aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos.

Para André Simões et al, (2018), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975, avançou ao situar a questão da pessoa com deficiência no âmbito dos direitos humanos.

Também, enfatizou os direitos desses indivíduos, não apenas aqueles relacionados à saúde, previdência e assistência social, mas também direitos civis, políticos e sociais que as posicionavam, pelo menos em tese, como sujeitos ativos e aptos a integrar e participar da vida em sociedade. Sendo isso, compreende-se que, a influência do modelo biomédico ainda se fez clara na forma como a Declaração definiu as pessoas com deficiência. Simões et al (2018, p. 117) compreende que,

“a expressão ‘pessoa deficiente’ designa qualquer pessoa incapaz de satisfazer por si própria, no todo ou em parte, as necessidades de uma vida normal individual e/ou social, em resultado de deficiência congênita ou não, nas suas faculdades físicas ou mentais” (NAÇÕES UNIDAS, 2004). Então, a própria denominação “pessoa deficiente” (*disabled person*) já denotava que a deficiência constituía a essência do indivíduo e que essa essência o incapacitaria para uma vida dita normal (SIMÕES et al, 2018, p. 117).

Nesta perspectiva, Simões (2018 et al, p. 117), enfatizou que “a *International Classification of Impairment, Disabilities Handicaps* (ICIDH) foi desenvolvida ao longo da década de 1970 e publicada pela *Organização Mundial da Saúde OMS* (*World Health Organization* - WHO) em 1980. Então, a de Classificação Estatística de Doença e Problemas Relacionados com a saúde (CID) surgiu como uma ferramenta para a classificação de consequências de doenças, lesões e outras desordens e das implicações dessas consequências na vida das pessoas”. Neste caso, seguindo conforme a ideia de Simões, percebe-se que com o surgimento da (CID) como ferramenta para classificar a consequências de doenças de lesões, físicos corporais e tomamos em consideração estudantes unilabianos/as portadores dessas deficiências. Nesse sentido, conforme a ponta o mesmo autor,

O Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, de 1982, apropriou-se dos conceitos de Classificação Estatística de Doença (CID), associando a cada um deles um de seus principais objetivos. Assim como, a prevenção direcionaria medidas para evitar a ocorrência das deficiências (ou impedimentos, como preferem os especialistas) e que uma deficiência/impedimento existente pudesse gerar sequelas físicas, psicológicas ou sociais (SIMÕES, 2018, p.118).

Dessa forma, ainda segundo Simões (2018 et al, p.118) “no Brasil, a Constituição Federal de 1988 introduziu a expressão “portadores de deficiência”, que remetia à deficiência como um atributo desses indivíduos”. Deste modo, gestada em um cenário de ampla participação da sociedade civil, que levou o texto constitucional a contemplar interesses dos mais diversos setores (SIMÕES, 2018 apud VIANNA, 2008), a Constituição consagrou no

plano normativo a integração social da pessoa com deficiência, abarcando muitos direitos, para além dos decorrentes da seguridade social já previstos nas constituições anteriores.

Ainda Simões et al, (2018, p. 118), afirma que, a Lei n. 7.853, de 24.10.1989, estabeleceu normas gerais que visavam assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, mas ficou pendente de regulamentação até 20 de dezembro 1999, quando o Decreto nº 3.298 dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Para efeito de maior compreensão, a Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Então, a redação atualizada do Decreto nº 3.298 de 1999, com as alterações do Decreto nº 5.296, de 02 dezembro 2004, é marcada por uma concepção biomédica da pessoa com deficiência, em especial pelas dimensões de Classificação Estatística de Doença (CID). Em outra posição, Simões et al, explica que,

a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Convention on the Rights of Persons with Disabilities), adotada pela ONU em 2006, além de consagrar a nomenclatura “pessoa com deficiência”, passou a defini-la conjugando a presença simultânea de impedimentos e barreiras para o surgimento da deficiência: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm 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 igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009). Nessa tradução dada pelo Decreto n. 6.949, de 25.08.2009, para a Convenção, o termo *impairment* parece como “impedimento” e *disability* como “deficiência” (SIMÕES et al, 2018, p. 120).

Por esta razão, “a convenção ampliou o rol de direitos e proteções direcionados à pessoa com deficiência, tomando como princípios a escolha e a independência, a não discriminação, a inclusão, o respeito, a igualdade de oportunidades, inclusive entre homens e mulheres, e a acessibilidade” (SIMÕES et al, 2018, p.120). Neste caso, percebe-se que a expressão *pessoa com deficiência* é utilizada tanto para identificar uma pessoa com impedimentos, quanto para identificar uma pessoa que experimente limitações da atividade e/ou restrições na participação (SIMÕES et al, 2018, p. 123).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelecido com a Lei n. 13.146, de 06.07.2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, não apenas reiterou a definição da pessoa com deficiência da Convenção, como também determinou que toda avaliação da deficiência,

quando necessária, tivesse abordagem biopsicossocial. Por outro lado, segundo o Estatuto, essa avaliação deve ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerar os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação (SIMÕES et al, 2018, p. 124).

Ainda nessa linha de raciocínio, Simões et al, (2018, p. 126), percebeu que houve ao contrário, em 1993, com a aprovação pela Assembleia Geral da ONU, das Regras para a Equalização de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (*Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*), manteve-se acesa a questão da inclusão da pessoa com deficiência em uma perspectiva de direitos humanos e latente a necessidade de informações para o monitoramento da implantação das regras aprovadas.

Conforme Simões et al, (2018, p.157), “a identificação da pessoa com deficiência aparece como componente para a construção de diversos indicadores, não apenas nos campos classicamente associados à pessoa com deficiência, como saúde, proteção social e acessibilidade”. Além disso, coloca-se, como um grande desafio aos institutos de estatística do mundo inteiro a produção de uma gama mais ampla de informações sobre as pessoas com deficiência, subsidiando o planejamento e o monitoramento de políticas públicas de inclusão social, direcionadas ao almejado desenvolvimento sustentável (SIMÕES et al, 2018). Que procura valorizar a acessibilidade.

5.1. A ACESSIBILIDADE

A acessibilidade para estudantes com deficiência nas universidades e ambientes educacionais é sempre um ponto de muita discussão e quase nunca consensual. Isso porque, como é facilmente perceptível, o ambiente universitário nunca foi pensado para receber e acolher populações com essas características.

Estudos comprovam que as universidades só começam a se preocupar com a inclusão e a acessibilidade quando os estudantes com deficiências começam a ingressar no ambiente universitário (FALKENBACH et al., 2008_a; FALKENBACH et al., 2008_b). O autor compreende que a acessibilidade significa possibilitar a essas pessoas condições necessárias para poderem utilizar e alcançar de forma efetiva, com total segurança e autonomia, os espaços, mobiliários e os equipamentos urbanos, as edificações, os transportes públicos e os sistemas e meios de comunicação de forma adequada.

Nesse sentido, as universidades devem estar preparadas para acolher estudantes com essas problemáticas e criar condições de acomodação nos corredores, colocar rampas, elevadores para facilitar as vias de acesso principalmente nas salas de aulas etc. Ter acesso aos meios que lhes possibilitem manusear as matérias acadêmicas, condições de acesso ao restaurante universitário, etc. Alberto Angel Mazzoni et al, (2001, p. 29), ao refletirem sobre acessibilidade e biblioteca universitária, salientam que: “os ambientes universitários estão associados à produção e disseminação do conhecimento, destacando-se a informação como um dos elementos relevantes neste processo”.

Os autores fazem-nos refletir sobre a importância do acesso aos estudantes com deficiência nas bibliotecas, sobretudo no âmbito da sua formação e o contato com o mundo acadêmico. As bibliotecas deveriam expandir os projetos que ofereçam serviços para atendimento a mais de um tipo de deficiência, não se restringindo às poucas bibliotecas que criaram pequenos acervos em braile. A biblioteca deve ser vista como um dos espaços integrados do ensino e aprendizagem em todas as órbitas da educação. O discurso e a ação inclusiva devem permear seus espaços e serviços. Popo e Vincentini (1998) nos alertam que a biblioteca tem sua função social no sentido de contribuir para que, minimamente, os imperativos legais, por leis e normas, se estabeleçam em defesa da dignidade do deficiente.

Para Torres, Mazzoni e Alves (2002) acessibilidade representa um processo dinâmico, ligado não somente ao desenvolvimento tecnológico, mas sim ao foco do desenvolvimento da sociedade. Seus estágios distintos divergem de uma sociedade para outra, manifestando-se conforme a atenção dispensada à diversidade humana, por essa sociedade e seu período temporal. Desta feita, são necessários profissionais especializados para atender os estudantes com deficiência além de ter um ambiente saudável para ajudar nas necessidades desses estudantes. Segundo Vera Lucia Lopes Dias (2003, p.15),

A acessibilidade é a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (art. 8º do Decreto 5.296/04).

Ainda conforme Dias (2003), a acessibilidade não se refere somente ao meio físico, o moderno conceito de acessibilidade envolve tanto o ambiente físico, como as edificações e os transportes, quanto o acesso aos meios de comunicação, salientando que a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 227, parágrafo 2º, estabelece que a lei disporá sobre normas de

construção de logradouros e de edifícios de uso público e sobre normas de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

Sendo assim, no que se refere ao transporte coletivo, a Lei Federal 10.048/00 determina, em seu artigo 3º, que as empresas públicas de transporte e as concessionárias de transporte coletivo reservarão assentos, devidamente identificados, aos idosos, gestantes, lactantes, pessoas portadoras de deficiência e pessoas acompanhadas por crianças de colo (DIAS, 2003, p. 18). Na mesma perspectiva, segundo a autora, “o Governo Federal regulamentou, no dia 08 de maio de 2001 a Lei Federal 8.899, que concede o passe livre interestadual”. Assim, caso seja comprovadamente carente, o portador de deficiência tem direito ao passe livre no sistema de transporte coletivo interestadual, nos termos da Lei Federal 8.899, de 29 de junho de 1994.

Neste âmbito a autora ainda explica que,

a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita assegurada por lei, preferencialmente na rede regular de ensino e, se for o caso, à educação adaptada às suas necessidades em escolas especiais, conforme os artigos 58 da Lei Federal 9.394/96, no art. 24 do Decreto 3.298/99 e também pelo art. 2º da Lei 7.853/89 (DIAS, 2003, p.22).

Além disso, Dias afirma que o art. 24 do Decreto 5.296/04 define que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

Assim, “o sistema especial de ensino abrangerá o pré-escolar e todo o primeiro grau, com reciclagem de seus professores e servidores e dotação de infraestrutura física e de equipamentos adequados à satisfação das exigências dessa lei” (DIAS, 2003, p. 23). A autora compreende que o aluno com deficiência tem os mesmos direitos que os demais alunos, incluindo material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo, como assegura o Decreto Federal 3.298/99, no seu art. 24, inciso VI.

A autora ainda detalha que a Lei Estadual do Estado Minas Gerais 10.379, de 10 de janeiro de 1991, no seu art. 3º, determina que “fica incluída no currículo da rede pública estadual de ensino, estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas das ciências humanas médicas e educacionais, e às instituições que atendem ao estudante portador de

deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais” assinalando que, qualquer cidadão portador de deficiência tem direito à educação superior, tanto em universidades públicas quanto privadas, em todas as suas modalidades, “a referida legislação também garante, em seu art. 7º, que serão cumpridos todos os requisitos de acessibilidade para adequar os serviços didático-pedagógicos e administrativos” (DIAS 2003, p. 26).

Segundo a perspectiva de Marcia Mazzarino et al, (2011, p. 92), a acessibilidade para estudantes com deficiências nas universidades é sempre um ponto frágil. Como já foi dito, alguns estudos demonstram que geralmente as universidades só começam a se preocupar em relação à inclusão e à acessibilidade dos estudantes com deficiências quando estes começam a ingressar no ambiente universitário. A partir dessa compreensão, os autores afirmam que “tal postura denuncia o despreparo e a falta de organização prévia no sentido pedagógico e estrutural” (MAZZARINO et al, 2011, p. 92).

Segundo os autores, as Leis Federais 10.048/2000 e 10.098/2000 e o Decreto Federal 5.296/2004 asseguram a acessibilidade para todas as pessoas. Elas tratam do direito de ir e vir com total autonomia mediante a eliminação das barreiras físicas das edificações, dos espaços públicos, dos meios de transporte, das sinalizações e das comunicações para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, assim “as leis deixam claro que qualquer obstáculo que impeça ou limite o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança é denominada de barreiras arquitetônicas” (MAZZARINO et al, 2011, p. 92).

Segundo essa perspectiva, as instituições universitária necessitam estar preparadas para que possam receber todos os tipos de estudantes com deficiência, pois o Decreto Federal 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define prazos para a garantia de acessibilidade, sob pena de não autorização para o funcionamento, exigindo que a “acessibilidade deve ser garantida a todos os ambientes da universidade, salas de estudantes, laboratórios de informática, salas de estudantes práticas, bibliotecas, sala dos professores, secretarias, coordenação, as áreas esportivas, refeitório, sanitários, o pátio” (MAZZARINO et al, 2011, p.93).

Para os estudantes com deficiência visual ou física essa familiarização deve ser feita da sua casa até a universidade. Também é muito importante, no primeiro momento, que o estudante com deficiência conheça o ambiente universitário com o auxílio dos professores ou colegas na aprendizagem e no desenvolvimento acadêmico. Após essa familiarização, é preciso que as coisas fiquem sempre no mesmo local e quando algo for mudado, o estudante com deficiência precisa ser avisado. Sendo assim, compreende Mazzarino (2011 et al, p. 96), “tal referencial é de suma importância em se tratando da inclusão e da acessibilidade de estudantes com

deficiência visual na universidade. Desta forma o ambiente universitário age sobre o estudante possibilitando-lhe aprendizados e condições para sua interação e diálogo”. Dessa forma, compreendemos que o ambiente universitário é um elemento potencializador da aquisição da cultura do estudante e de suas relações interpessoais no processo de inclusão estudantil.

5.2. INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Para Lira (2003) o termo inclusão na educação tem dois significados distintos. O primeiro está relacionado às possibilidades de igualar as oportunidades de aprendizados aos portadores de deficiência. Este significado se dá pelos acessos físicos à universidade, treinamentos e desenvolvimento de atividades educacionais que estimulem todas as aptidões da pessoa com deficiência. A segunda significação de Lira (2003) reflete sobre o conceito de educação inclusiva, que vai muito além de uma simplificação que representa colocar a pessoa com deficiência numa sala de aula. Educar inclusivamente, é ter um espaço educativo onde pessoas com ou sem deficiência possam “aprender a aprender” e a con-viver e conviver com a diferença e a diversidade que respeita sempre as pessoas portadoras de deficiência. Estes são alguns papéis da educação especial.

Apesar de ter o status de educação ideal, a proposta da educação inclusiva tem sido questionada por educadores, não pela sua eficiência e sim pelas circunstâncias impeditivas nas quais esta proposta esbarra: despreparo de profissionais, preconceito por parte da comunidade não portadora de deficiência (estudante e familiares) e a não aplicação da acessibilidade quanto aos espaços arquitetônicos. O desejo de efetivação do educar inclusivo, de uma sociabilidade inclusiva, está no discurso de Cruz:

Nesta concepção, a perspectiva inclusiva para a sociedade é absolutamente indispensável à pessoa portadora de deficiência. Essa pessoa precisa de uma atenção especial a fim de que possa se realizar no campo da locomoção, coordenação de movimentos, compreensão da linguagem falada ou escrita ou no relacionamento com outras pessoas (CRUZ, 2003 p.128).

O indivíduo com deficiência de visão ou física pode perfeitamente se apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso – a linguagem. Além disso, a concepção de que, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o homem transforma sua relação com o mundo e nela introduz a dimensão semiótica, minimiza-se a dimensão da perda decorrente da cegueira.

Vygotsky (1997), em seus escritos sobre a educação das pessoas deficientes da visão e físico, critica a perspectiva segundo a qual se busca suprir, por meio de outras vias, a falta de representações visuais e físicas sobre a realidade externa. Para o autor, tal perspectiva teórica considera a substituição das imagens visuais por sensações de outro tipo, sem compreender que é impossível a substituição concreta.

Segundo o autor, pela via das percepções e das representações concretas, ou seja, dos processos elementares, nunca se criará a possibilidade de substituição das imagens espaciais que faltam ao deficiente (VYGOTSKY, 1997). Nessa perspectiva, Dias aponta que a inclusão dos portadores da deficiência deveria merecer a,

[...] preocupação e da necessidade de estimular e divulgar os direitos das pessoas com deficiência. A inclusão é uma proposta, um ideal, se quisermos que essa sociedade seja acessível, que dela todas as pessoas com deficiência possam participar em igualdade de oportunidades, é preciso fazer desse ideal uma realidade a cada dia (DIAS, 2003, p.3).

Nesse sentido, desejar uma sociedade acessível e se empenhar pela sua construção não pode significar o impedimento do acesso das pessoas com deficiência aos serviços atualmente oferecidos: “Pelo contrário, enquanto temos nossos pés na realidade, mantemos nossos olhares no ideal no que queremos, o quanto antes, inclusão! Igualdade de oportunidade para todos” (DIAS 2003, p.3). A autora insiste ainda que “diferentemente, o termo inclusão indica que a sociedade, e não a pessoa, é que deve mudar” (DIAS, 2003, p.8). Por isso, até as palavras e expressões para designar as diferenças devem ressaltar os aspectos positivos e, assim promover mudanças de atitudes em relação a essas diferenças.

Dessa forma, a sociedade inclusiva tem como objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e autodeterminadas. E “a sociedade inclusiva é democrática, reconhece todos os seres humanos como livres, iguais e com direito a exercer sua cidadania” (DIAS, 2003, p.9).

Além disso, Dias também compreende que “a deficiência é toda e qualquer comprometimento que afeta a integridade da pessoa e traz prejuízos na sua locomoção, na coordenação de movimentos, na fala, na compreensão de informações, na orientação espacial ou na percepção e contato com as outras pessoas” (DIAS, 2003, p. 10). Por outro lado, ela continua analisando que,

a deficiência física é a alteração completa ou parcial de um ou mais segmento do corpo humano acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia,

monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tripareisia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções (DIAS, 2003, p.10).

Nesta perspectiva, a pessoa com mobilidade reduzida é aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (art. 5º, § 1º, inciso II, do Decreto 5.296/04). Na verdade,

A lei garante os direitos das pessoas portadores de deficiência”. Além disso, a lei Federal 7.853, de 24 de outubro de 1989, estabelece os direitos básicos das pessoas portadoras de deficiência. Além dessa lei, o Decreto 3.956, de 08 de outubro de 1991, ratifica a Convenção Interamericana para eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Essa convenção visa derrubar a discriminação por meio de medidas que assegurem a integração das pessoas com deficiência na sociedade. Para tanto, “veio estabelecendo normas gerais a serem seguidas por todos os países signatários” (DIAS, 2003, p. 13).

A partir desse pressuposto, Calmon (2018, p.19), considera que a Lei nº 7.853/89 (Brasil, 1989) traz o modelo de garantias nas áreas da educação, saúde, formação profissional e do trabalho, das edificações e da criminalização do preconceito.

Então, ela legitima o Ministério Público e as associações, em nome dos seus associados, para pleitear os direitos difusos e coletivos das pessoas com deficiência. Assim como, defende os direitos das pessoas com deficiência por meio das promotorias de justiça da cidadania e da Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão.

Para Mazzarino et al, (2011, p. 89), “os deficientes visuais possuem uma privação sensorial que é a ausência de visão. Tal privação poderá limitar possibilidades de desenvolvimento e relacionamento com o mundo exterior”.

As causas mais frequentes da deficiência visual são congênitas como: retinopatia da prematuridade, coriorretinite, catarata congênita, glaucoma congênito, atrofia óptica, degenerações retinianas e deficiência visual cortical. Também podemos destacar as causas adquiridas por doenças como: diabetes; deslocamento de retina, glaucoma, catarata, degeneração senil e traumas oculares. Assim, “a deficiência visual é compreendida pela acuidade visual, que também é conceituada legalmente pelo potencial que a pessoa possui para identificar objetos a distância caracterizada pelo ângulo formado por seus olhos” (MAZZARINO et al, 2011, p. 90).

Para os educadores o conceito de cegueira, primeiramente, foi definido pela deficiência visual, desde a ausência total de visão, até a perda da projeção de luz e não pela acuidade. Até

a década de 70 a educação se baseava no diagnóstico do oftalmologista para indicação do método Braille para o ensino, sendo que muitas vezes as crianças acabavam lendo o Braille com os olhos e não com o tato.

Arlete Carvalho Figueiredo (2011, p. 6), por sua vez, afirma que, “de acordo com o paradigma inclusivo, a inserção do estudante é mais radical, completa e sistemática”. Por esta razão, a universidade deve se adaptar às particularidades dos estudantes, para, assim, atender a todos. Nesse sentido, indica-se a necessidade de mudanças no currículo, na cultura organizacional da universidade, nos modos de conceber e avaliar o ensino e a aprendizagem e, especialmente, nos modos de compreender e se relacionar com a diferença e a diversidade humanas. Figueiredo (2011) também afirma que,

para compreendermos como se dá a inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais numa Instituição de Ensino Superior, do ponto de vista da conceituação de acessibilidade aqui apresentada, nada melhor que escutar as vozes de atores que, em seu cotidiano, vivenciam os dilemas entre aparato legal e condições materiais e subjetivas oferecidas (FIGUEIREDO, 2011, p. 8).

Retomando a abordagem de Mazzarino (2011, p.88), “a inclusão de pessoas com deficiência e estudantes sem deficiência surge legalmente no Brasil em 1996 através da Lei de Diretrizes e Bases LDBEN 9394/96, mas foi por meio do movimento Educação para Todos que este movimento teve início”. Então, em 1945 os países que fundaram a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) afirmaram a necessidade de o acesso pleno à educação ser assegurado enquanto um direito humano, previsto no artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 2010a).

É nessa mesma perspectiva que pretendemos analisar a inclusão de pessoas portadores de deficiência, de modo particular os estudantes unilabianos/as. Para historicizar a questão, seguiremos o raciocínio de Mazzarino quando afirma que,

Em 1994 o movimento ganhou força com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Neste caso, o documento reafirma os pressupostos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e renova a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990. Proclama-se o direito fundamental à educação, a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem conforme as particularidades de cada educando e de modo a atender a diversidade características e necessidades (MAZZARINO, 2011, p. 88)

No caso daqueles que têm necessidades educativas especiais, proclama-se que devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

De fato, quando falamos de inclusão, faz-se necessário pensar em ambientes acessíveis. Compreende que, o movimento da acessibilidade ganha força a partir de 1981, quando as Nações Unidas declararam o Ano Internacional dos Portadores de Deficiência. Então, “o Programa da Ação Mundial para Pessoas Portadoras de deficiência foi aprovado em 03 de dezembro de 1982, pela Resolução 37/52 da Assembleia Geral das Nações Unidas, que ressalta o direito das pessoas com deficiência de desfrutarem das melhorias das condições de vidas resultantes do desenvolvimento econômico e social com igualdade, como os demais cidadãos” (MAZZARINO et al, 2011, p. 89).

Para Edilene Aparecida Ropoli, (2010, p. 7), “a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos”. Por outro lado, ele vem dizer que, a inclusão questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

Em outras palavras, Ropoli (2010) salienta que nos ambientes universitários inclusivos é fundamental a concepção de identidade e diferenças, e que as relações entre ambas não sejam ordenadas em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico) mas mereçam o mesmo privilégio de direito humano para todas identidades. Então, neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. Em outra posição, Ropoli, acrescenta que,

a educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico (ROPOLI, 2010, p. 8).

A educação inclusiva concebe a universidade como um espaço de todos, no qual os estudantes constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Sendo assim, nas universidades inclusivas, ninguém se conforma a padrões que

identificam os estudantes como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! Em virtude disso, retomando Ropoli, podemos ver que,

A inclusão [...] impõe uma universidade em que todos os estudantes estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo universitário, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas (ROPOLI, 2010, p. 9).

Neste sentido, para que essa universidade possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. Então, a autora continua explicando que,

nas universidades inclusivas, a qualidade do ensino não se confunde com o que é ministrado nas universidades-padrão, consideradas como as que melhor conseguem expressar um ideal pedagógico inquestionável, medido e definido objetivamente e que se apresentam como modelo a ser seguido e aplicado (ROPOLI, 2010, p. 10).

A autora defende que o professor ao contribuir para a elaboração do projeto político pedagógico (PPP), assim como ao participar de sua execução do funcionamento na universidade, tem o privilégio de exercitar um ensino democrático, que procura entender as dificuldades necessárias na garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência nas universidades, para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos estudantes portadoras de deficiência. Nessa perspectiva vale trabalhar,

"[...] a gestão democrática do ensino público". Essa preocupação é reiterada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9394/96), no artigo 3º, ao assinalar que a gestão democrática, além de estar em conformidade com a Lei, deve estar consoante à legislação dos sistemas de ensino, pois como Lei que detalha a educação nacional, acrescenta a característica das variações dos sistemas nas esferas federal (ROPOLI, 2010, p. 12).

Desta forma, Ropoli (2010, p. 13), afirma que, “a democracia, frequentemente proclamada, mas nem sempre vivenciada, nas redes de ensino, tem no Projeto Político Pedagógico (PPP) a oportunidade de ser exercida, e essa oportunidade não pode ser perdida, para que consiga espalhar-se por toda a instituição” sobre o processo da inclusão.

Nesta ótica, frisa-se que, “a perspectiva da educação inclusiva, o processo de reorientação de universidades especiais e centros especializados requer a construção de uma proposta pedagógica que institua nestes espaços [...] para a formação continuada dos

professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (ROPOLI, 2010, p. 18). Desta forma,

O motivo principal de o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ser realizado na própria universidade do estudante está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia universitário e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses estudantes dos ambientes de formação comum a todos (ROPOLI, 2010, p. 18).

Nesta perspectiva, Ropoli (2010), afirma que, os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando-os num trabalho interdisciplinar e colaborativo. Deste modo,

presumia-se que, “ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) cabe complementar/suplementar a formação do estudante com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (ROPOLI, 2010, p. 19).

Percebe-se que, na perspectiva da educação inclusiva, os professores itinerantes, o reforço universitário e outras ações não constituem formas de articulação, mas uma justaposição de serviços, que continua incidindo sobre a fragmentação entre a Educação Especial e o ensino comum. A democracia se exercita e toma forma nas decisões conjuntas do coletivo da escola e se reflete nas iniciativas da equipe universitária.

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) integra a gestão democrática da escola. Por outro lado, autora o Projeto Político Pedagógico (PPP), devem ser previstos na organização e recursos para o AEE: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoio internos e externos à escola (ROPOLI, 2010, p. 20).

Desta forma, o Projeto Político Pedagógico (PPP) define os fundamentos da estrutura universitária e deve ser coerente com os propósitos de uma educação que acolhe as diferenças e, sendo assim, não poderá manter seu caráter excludente e próprio das universidades dos diferentes. A organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada estudante. Estudantes com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados.

Por isso, o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do estudante. “Antes da deficiência, vem a pessoa, o estudante, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças” (ROPOLI, 2010, p. 22). Desta forma, a autora demonstra que,

Na organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é possível atender aos estudantes em pequenos grupos, se suas necessidades forem comuns a todos. É possível, por exemplo, atender a um grupo de estudantes com surdez para ensinar-lhes LIBRAS ou para o ensino da Língua Portuguesa escrita (ROPOLI, 2010, p. 22).

Neste sentido, os planos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o estudante de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da universidade comum, garantindo-lhe a participação no processo universidade e na vida social em geral, segundo suas capacidades (ROPOLI, 2010).

Então, segundo a autora o professor de AEE acompanha a trajetória acadêmica de seus estudantes, no ensino superior, para atuar com autonomia na universidade e em outros espaços de sua vida social. Para tanto, é imprescindível uma articulação entre o professor de (AEE) e os do ensino comum,

Na perspectiva da inclusão universitária, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área específica, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas universidades comuns, cabendo-lhes, no atendimento educacional especializado aos estudantes, público-alvo da educação especial (ROPOLI, 2010, p.23).

De fato, é preciso reconhecer as necessidades e habilidades do estudante portador de deficiência porque é um ser humano que tem a capacidade de aprender e desenvolver as suas habilidades do conhecimento no ensino superior para exercer o seu direito como ser humano. Assim como, ao identificar certas necessidades do estudante portador de deficiência, o professor de AEE tem que reconhecer também as suas habilidades para ter as estratégias, no seu plano de atendimento na universidade. Então, ela compreende que,

identifica necessidade de comunicação alternativa para o estudante, indica recursos como a prancha de comunicação, por exemplo; se observa que o estudante movimentava a cabeça, consegue apontar com o dedo, pisca, essas habilidades são consideradas por ele para a seleção e organização de recursos educacionais e de acessibilidade” (ROPOLI, 2010, p.25).

Ainda assim, é necessário, laborar e executar o plano de Atendimento Educacional Especializada (AEE), avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade o Ministério de Educação e Cultura e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2009), que pode ser implemento no ambiente universitário que vai ajudar o benefício do ensinamento dos estudantes portador da deficiência.

Para tanto, na execução do plano de AEE, o professor terá condições de saber se o recurso de acessibilidade proposto promove Participação do estudante nas atividades universitária. Então, “o plano, portanto, deverá ser constantemente revisado e atualizado, buscando-se sempre o melhor para o aluno e considerando que cada um deve ser atendido em suas particularidades” (ROPOLI, 2010, p.26).

Portanto, segundo a autora, é necessário acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da universidade (MEC/SEESP, 2009). Neste caso, “o professor do Atendimento Educacional Especializada (AEE) observa a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos na sala de aula, as distorções, a pertinência, os limites desses recursos nesse e em outros ambientes escolares, orientando, também, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos” (ROPOLI, 2010, p.26). Desta forma, a autora defende que,

[...] O professor de sala de aula informa e avalia juntamente com o professor do Atendimento Educacional Especializada (AEE) se os serviços e recursos do Atendimento estão garantindo participação do estudante nas atividades universitária. Com base nessas informações, são reformuladas as ações e estabelecidas novas estratégias e recursos, bem como refeito o plano de AEE para o aluno (ROPOLI, 2010, p. 26).

Neste sentido, “o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem é favorecido pela participação da família dos estudantes. Então, para elaborar e realizar os Planos de Atendimento Educacional Especializada (AEE), o professor necessita dessa parceria em todos os momentos” (ROPOLI, 2010, p.28). Assim como, reuniões, visitas e entrevistas fazem parte das etapas pelas quais os professores de Atendimento Educacional Especializada (AEE) estabelecem contatos com as famílias de seus estudantes, colhendo informações, repassando outras e estabelecendo laços de cooperação e de compromissos.

Sendo isso, o entrelaçamento dos serviços de Educação Especial, entre os quais o Atendimento Educacional Especializado, conjuga igualdade e diferenças como valores indissociáveis a condição de acolher a todos/as estudantes, como “ações para consolidação do Atendimento Educacional Especializada (AEE) exigem firmeza e envolvimento de todos os

que estão se empenhando para que as universidades se tornem ambientes educacionais plenamente inclusivos” (ROPOLI, 2010, p. 37). Segundo Maria Teresa Egler Mantoan (2013, p. 1), “a inclusão universitária foi entendida sumariamente como a inserção dos estudantes com deficiência que frequentavam classes e escolas especiais nas turmas das escolas comuns”. Conquanto ainda muitos a concebiam assim, estamos chegando pouco a pouco à compreensão de seu mote, garantir o direito à diferença na igualdade de direitos à educação.

Sendo assim, o direito à diferença é determinante para que sejam cumpridas as exigências dessa educação, propiciando a participação dos alunos no processo escolar geral, na medida das capacidades de cada um. Dessa forma, a autora justifica que,

Quando nos referimos à igualdade, estamos falando de direitos iguais e não de educandos igualados e reduzidos a uma identidade que lhes é atribuída e definida de fora, formando conjuntos arbitrariamente compostos: bons e maus, repetentes e bem sucedidos, normais e especiais etc. Quando nos referimos ao direito à diferença, estamos tratando da diferença entre os estudantes que, mesmo passíveis de serem agrupados por uma semelhança qualquer, continuam diferentes entre si, dado que a diferença tem seu sentido adiado infinitamente (MANTOAN, 2013, p.1).

Na verdade, “a inclusão implica pedagogicamente na consideração da diferença dos estudantes, em processos educacionais iguais para todos” (MANTOAN, 2013, p. 2). De modo que ela continua mostrando que este fato “exige um equilíbrio dinâmico dos que atuam nas universidades para que possam atender plenamente o que a inclusão prescreve como prática pedagógica, ou melhor, para não cair em diferenciações que excluem e nem pender para a igualdade, que descaracteriza o que é peculiar a cada educando” (MANTOAN, 2013, p.2).

Tomando-se a compreensão de Marques et al, (2017, p. 30), “é importante ressaltar que a universalização e a democratização do ensino superior, carecem de ser refletidas de forma fidedigna, sem qualquer tipo de protecionismos, mas priorizando, sobretudo, a ocorrência das diferenças”. Nesta perspectiva, “diferenciar para incluir é possível, quando o estudante ou beneficiário de uma ação afirmativa qualquer estiver no gozo do direito de escolha ou não dessa diferenciação”, é o que defende Mantoan (2013, p.4).

Compreende-se que, um exemplo desse direito é o estudante que pode optar pelo lugar que ocupará em uma sala de aula, quando usa cadeira de rodas. Ele não “é obrigado a se sujeitar à imposição de sentar-se sempre à frente de todos, em um lugar especial, definido por especialistas, se sua turma de colegas está localizada mais ao fundo” (MANTOAN, 2013, p. 4). Portanto,

[...] Para que uma pedagogia da inclusão seja exercida nas universidades, ela deverá acolher a diferença de todos os estudantes como próprias da natureza multiplicativa da diferença, que se reproduzem, não se repetem, se ampliam e não se reduzem ao idêntico e existente. Esse acolhimento impede que o ensino e aprendizagem escolares de alguns alunos sejam restritas a currículos adaptados, objetivos educacionais reduzidos, critérios de avaliação abrandados, terminalidade específica para certificação escolar, facilitação de atividades, sempre levando em conta o que o nosso poder de decidir sobre o que nossos alunos têm ou não capacidade de aprender (MANTOAN, 2013, p.5).

Nessa linha de pensamento, Calmon (2018, p.11), afirma que, “a pedagogia para a inclusão é a que evita estabelecer separações e divisões estanques do conhecimento, dos espaços e dos papéis de professores, negocia regras, os controles são democráticos, entre outros aspectos essenciais para a melhor adaptação do estudante”.

Partindo desta visão, podemos entender que os professores devem estabelecer papéis profissionais que atendam à pedagogia da inclusão para aprendizagem dos estudantes com deficiência no ambiente universitário. Nessa ordem de ideia,

A acessibilidade pedagógica tem como responsabilidade proporcionar ao estudante com deficiência que usufrua com segurança, conforto e autonomia os espaços e serviços oferecidos, buscando legitimar o ser diferente e incorporar novas formas de ver e conceber o processo de ensinar e aprender. O paradigma da inclusão remete a traduzir as questões do cotidiano universitário, as vicissitudes vividas pelos sujeitos que fazem parte deste contexto (CALMON, 2018, p. 12).

Assim “o trabalho colaborativo, próprio da pedagogia da diferença, organiza-se em redes, onde o saber circula horizontalmente, sem hierarquia. Todos têm o que ensinar e aprender em um ambiente universitário caracterizado pela diferença de capacidades, as quais circulam e diluem a autoria do conhecimento conferida a um único estudante” (MANTOAN, 2013, p. 6).

Nesta ótica compreende-se que uma sociedade inclusiva é possível e está a caminho dos avanços nessa direção são evidentes e resultantes de conquistas que os tornam irreversíveis.

Nosso compromisso como educadores do século XXI reveste-se da responsabilidade de concretizar uma pedagogia que responda aos anseios e necessidades desse novo tempo” (MANTOAN, 2013, p. 6).

Por isso, seria fundamental a elaboração de projetos de inclusão, que levem em consideração a relação binária entre os professores e estudantes sobre o processo do desenvolvimento e no aprendizado acadêmico, dessas pessoas portadoras de deficiência.

6. A RELAÇÃO DOS PROFESSORES E COLEGAS AUXILIAM NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO

A reflexão refere-se a auxiliar na aprendizagem o professor é visto como o mediador, facilitador entre o que o estudante já sabe e o que ele possa vir a saber. Para que essa mediação ocorra é importante que ele conheça o nível de desenvolvimento real do seu estudante, que é o ponto de partida para atingir novos níveis de desenvolvimento.

Para tanto, tal referencial é de suma importância uma vez que se da inclusão e da acessibilidade de estudantes com deficiência na universidade. O ambiente universitário age sobre o estudante possibilitando-lhe aprendizados e condições para sua interação e diálogo. Pode-se afirmar que a universidade é um elemento potencializador da aquisição da cultura por parte do indivíduo e de suas relações interpessoais.

Neste sentido, o processo de inclusão contribui para a aquisição de novos conhecimentos não só por parte dos estudantes e aqueles/as portadoras de deficiência na Unilab, mas sim todos os sujeitos envolvidos no processo da acessibilidade e inclusão, fato esse que, de acordo com a análise feita pelos autores citados acima, é possível afirmar que esse problema só poderá ter uma solução de forma gradual considerando alguns pontos importantes como: (i) *Diversificação de modalidades de atendimento educativo*: Criação de programas que visam incentivar um melhor acompanhamento de estudantes com deficiência de visão e físico. (ii) *Qualificação massiva dos docentes*: A criação de programas de formação intensiva afim de capacitar o corpo docente da universidade relativamente a metodologia de ensino ao atendimento dos estudantes deficientes dentro da sala de aula.

Além disso, é preciso assegurar também a garantia de equipamentos didáticos apropriados a esses estudantes, bem como adaptação dos assentos e rampas na subida dos ônibus e a instalação de programas nos laboratórios para facilitar o acesso, amoldamento do balneário; sendo que as pessoas com deficiência de visão e físicas também podem ser auxiliadas por todos os membros da universidade.

No ponto de vista de Simões (2018), a utilização de aparelhos e equipamentos de auxílio, deve ser auxiliada pelos os professores com experiência de ensinamento de atendimento na educação especial que sejam capazes de oferecer serviços de qualidade dos recebidos, em especial a participação no *National Disability Insurance Scheme* - NDIS, programa nacional de seguro para pessoas com deficiência, acesso e barreiras ao serviço de saúde, uso da Internet, restrições nos ambientes universitário e de trabalho, participação social e comunitária, sensação de insegurança, acessibilidade e discriminação.

Segundo Celma dos Anjos Domingues et al, (2010, p.10) “a universidade deve programar datas para avaliação visual dos estudantes, principalmente nos anos iniciais da vida universitária”. Segundo ela, “Pode-se fazer uma primeira avaliação de acuidade visual com todos os estudantes”. Este método de avaliação é comumente feito por meio da Tabela de Snellen, tomando algumas medidas importantes, as quais podem ser obtidas a partir de bibliografia na área.

Domingues et al, (2010, p. 10) pressupõem que “o professor é um dos principais mediadores quanto ao uso eficiente do resíduo visual do aluno em diferentes atividades. Nesse sentido, professores e familiares colaboram decisivamente para a avaliação funcional do uso da visão”. Por outro lado, Domingues et al, (2010) explica que para a visão ser eficiente no seu uso funcional no dia a dia, pode ser realizada a sua observação por diferentes profissionais que analisem este problema.

Deste modo, Mantoan et al, (2015), percebem que a inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação universitária que estamos retrazando. Por outro lado, Mantoan et al, (2015, p.14), compreendem que “a inclusão também ‘mexe’ com [...] os professores da educação especial, temerosos de perder o espaço que conquistaram nas universidades e redes de ensino; e envolve grupos de pesquisa das universidades”. Neste sentido se prossegue mostrando que,

Os professores do ensino regular superior consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os estudantes com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (MITTLER, 2000 apud MANTOAN, 2015, p. 14).

Mantoan (2015), ainda mostrar que, quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Então, sendo isso, ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção universitária de forma radical, completa e sistemática.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas estudantes com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na inclusão e acessibilidade de forma geral. Neste sentido compreende-se que,

As universidades devem atender às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns estudantes, [...] estabelecer regras específicas para se

planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para estudantes com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2015, p. 16).

Nesta linha de pensamento, Mantoan (2015), afirma que, a perspectiva da educação especial e inclusiva é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das universidades, atingindo todos os estudantes sem qualquer distinção, tanto as portadoras de deficiência quanto as não portadoras. Isso demonstra que, “a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das universidades, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os estudantes, nos diferentes níveis de ensino” (MANTOAN, 2015, p.17).

Conforme a mesma autora, (2005, apud CALMON, 2018, p.15), “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. No entanto, compreende-se que a educação inclusiva dá oportunidade a todas as pessoas, sem exceções de diferenças patológicas, e, por outro lado, ajuda a integração do indivíduo dentro de um ambiente universitário, assim como na sociedade. Na verdade,

A inclusão nos faz compreender que todos possuem os mesmos direitos, o acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento a diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (CALMON, 2018, p. 16).

Nesta perspectiva, segundo Mantoan (2015), a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise universitária, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez abala a identidade dos estudantes, faz com que seja resinificada. Então, desta forma explica-se que,

Para os defensores da inclusão universitária é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos estudantes em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (FOREST, 1985 apud MANTOAN, 1999, 2001; MANTOAN, 2015, p. 25).

Nesta ótica, “é importante que o docente universitário esteja preparado emocionalmente na prática docente para lidar com estudantes que apresentam alguma deficiência” (SILVETRINI-

URI et al, 2017, p.12386). Partindo deste princípio, o docente passa ter uma relação de professor e estudante com deficiência que vai destacar o seu próprio estilo para facilitar aprendizagem de estudante. Ainda Silvetrini1-URI et al, (2017) afirmam que,

O professor precisa estar preparado teoricamente, tendo domínio da prática/teoria trabalhada, analisando as situações, dificuldades, melhorando-as, adaptando os pressupostos teóricos à sua própria realidade, reorientando-os, buscando formas que facilitem a aprendizagem de todos (SILVETRINI1-URI et al, 2017, p. 12388).

Então isso, demonstra que tanto os currículos como as políticas educativas na Unilab, devem procurar os mecanismos que facilitem o desafio de aprendizagens dos estudantes com deficiência no ambiente universitário. Portanto, “O desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular, as especializações e os especialistas, o poder das avaliações e da visão clínica do ensino e da aprendizagem dos estudantes” (MANTOAN, 2015, p. 29).

Os professores, têm de retomar o poder da universidade, que deve ser exercido pelas mãos dos que fazem, efetivamente, acontecer a educação: “combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que estudantes, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais” (MANTOAN, 2015, p. 29).

Além disso, “a proposta incentiva os professores a interagirem regularmente com seus colegas, a estudarem juntos e a que estejam abertos a colaborar, com seus pares, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão” (MANTOAN, 2015, p. 44). Em outra posição, os professores e demais integrantes das unidades universitárias estão progredindo pedagogicamente, atualizando a maneira de ensinar, a partir de novas concepções e práticas educacionais, inclusive com estudantes portadores da deficiência na Unilab.

7. HIPÓTESES

As hipóteses aqui elencadas levam em conta o problema considerado neste projeto de pesquisa e, conseqüentemente, os seus objetivos. Nesse sentido, apresentamos as seguintes hipóteses a serem verificadas:

- A fraca política de acessibilidade e inclusão na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-CE) para os estudantes com

deficiência constitui um dos principais obstáculos para inserção das pessoas portadores de deficiências que compõe a população desta instituição.

- O propósito é analisar e compreender os principais fatores da falta de inclusão e acessibilidade para estudantes com deficiência na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) são discriminações especiais e condições de infraestruturas desfavoráveis.
- É possível a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) minimizar as dificuldades de acessibilidade e inclusão de estudantes unilabianos/as com deficiência.

8. METODOLOGIA

Segundo Cleber Cristiano Prodanov e Freitas (2013, p. 14), “a Metodologia é compreendida como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica”.

Uma vez que examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação. Ou seja, “a Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade” (PRODANOV, 2013, p. 14).

Sendo assim, para entender as características da ciência e seus métodos, é preciso, previamente compreender o que vem a ser ciência, distinguindo-a, por exemplo, de outras atividades que envolvem o aprendizado e o conhecimento. Então, a ciência é todo um conjunto de atitudes e de atividade racionais, dirigida ao sistemático conhecimento com objetivo limitado capaz de ser submetido a verificação.

O presente trabalho será desenvolvido com base em abordagens qualitativas, tendo como procedimentos técnicos a análise de livros, teses, dissertações, monografias, artigos e documentos oficiais produzidos. De acordo com Ferreira (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela é adotada nas ciências sociais, com um nível de realidade que não são quantificados. Ou seja, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspiração, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo

das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis” (FERREIRA, 1994, p.21-22).

Em outras palavras, a pesquisa qualitativa oferece inúmeras possibilidades para se entender os fenômenos relacionados aos seres humanos e às suas relações sociais através de geração de dados não numéricos, baseando-se na interpretação das relações sociais. Assim como indica o próprio nome, método qualitativo é um dos procedimentos da investigação científica na qual o investigador centraliza a sua atenção em analisar as qualidades do seu objeto de investigação.

Ainda Ferreira (1994), reafirma que numa pesquisa qualitativa a forma de coleta dos dados costuma ser feita com base das técnicas tais como: Entrevista semiestruturada dada a sua flexibilidade, chance e importância de rápida adaptação a qualquer situação no fornecimento das informações, assim como na compreensão da interpretação do contexto do caso consiste no estudo aprofundado de um determinado assunto, de forma a permitir o seu detalhamento da pesquisa.

Para um bom desempenho da pesquisa aqui sugerida, adotaremos a técnica de observação participante, composta na medida em que o observador não só observa como também participa com grau de formalidades diferentes. Segundo a autora acima citada, “o campo de observação precisa ser definido, entendendo-o como os locais e sujeitos que serão incluídos, o porquê destas inclusões (critérios de seleção) e em qual proporção são feitas” (FERREIRA, 2013, p.47).

Também utilizaremos a revisão bibliográfica que se baseia em rever as obras já publicadas (livros, anais de congressos...) de outros autores sobre o mesmo assunto de interesse do pesquisador. E, por fim, a pesquisa documental nessa última pretendemos recolher na medida que é possível os documentos que nos permitirão analisar e chegar à conclusão do nosso estudo. A pesquisa documental é às vezes confundida com a pesquisa bibliográfica.

A diferença entre as duas é que a pesquisa documental tem com o objeto de análise o documento que ainda não recebeu qualquer tratamento em termo de análise; enquanto que a pesquisa bibliográfica, é aquela cujas informações já receberam todo o tratamento científico de um determinado investigador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000b. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] União, Brasília, 19 dez. 2000. Ano CXXXVIII Nº 244-E. Disponível em: [ListaTextoIntegral.action?id=218628>](#). Acesso em: 19 jan. 2019.

CALMON, Daniela Costa dos Santos. **"Acessibilidade: a inclusão de alunos com deficiência na rede pública de ensino."** (2018).

DIAS, Vera Lúcia Lopes. **"Cartilha da inclusão dos direitos das pessoas com deficiência."** Rio de Janeiro: INES/UNESA (2003): 57.

DOMINGUES, Celma dos Anjos, Elizabet Dias de Sá, and Silvia Helena Rodrigues de Carvalho. **"A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira."** A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. 2010. 60-60.

FALKENBACH, A. P. et al. **A formação e a prática vivenciada dos professores de educação física com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum.** Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v. 16, p. 56-60, maio, 2008b.

FERREIRA, Deslandes Suely, **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/** Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERREIRA, Deslandes Suely, **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/** Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 33. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FIGUEIREDO, Arlete Carvalho, et al. **"Acessibilidade e vida universitária: pontuações sobre a educação inclusiva."** en: Sampaio, SMR (Org.). Observatório da vida estudantil (2011): 187-207.

GIL, M. **Deficiência visual. Cadernos da TV Escola. Brasília:** MEC/Secretaria de Educação a distância, 2000.

LIRA, M.C.F. Lembranças de escola: **um estudo sobre an inclusão do aluno com diferenças visuais.** 2005. Dissertação (Mestrado) – Uni- versidade do Vale do Itajaí, Itajaí. NERI, M. et al. Retratos da deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: FGV; IBRE; CPS, 2003. (MINAYO, p. 21-22-47).

MAZZARINO, Jane Márcia, Atos Falkenbach, and Simone Rissi. **"Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física."** Revista Brasileira de Ciências do Esporte 33.1 (2011): 87-102.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **"Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença."** Diversa. Educação inclusiva na prática (2013).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Summus Editorial, 2015.

MARQUES, A. H., and VS RIOS. "Análise da Inclusão e da Acessibilidade no Ensino Superior: Um Sonho que se Tornou Realidade." *Tópicos Educacionais* 23.2 (2017): 24-54.

PRODANOV, Cleber Cristiano, and Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição.** Editora Feevale, 2013.

ROPOLI, Edilene Aparecida, et al. "A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva." (2010).

SIMÕES, André, Leonardo Athias, and Luanda Botelho, eds. **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo.** IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018.

SILVETRINI¹-URI, Micheli, Denise Aparecida Martins Sponchiado²-URI, and Rosane Fátima Vasques³-UNISINOS. "Acessibilidade/inclusão no Ensino Superior: Uma pesquisa realizada na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus Erechim." (2017).

VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas: V. **Fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor, 1997.