



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Ana Paula de Oliveira Gois

Práticas inclusivas no ensino superior: a inclusão de alunos com deficiência no curso de pedagogia, *Campus Central da UERN*

Campina Grande – PB

2025

Ana Paula de Oliveira Gois

Práticas inclusivas no ensino superior: a inclusão de alunos com deficiência no curso de pedagogia, *Campus* Central da UERN

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano.

Campina Grande – PB

2025

G616p Gois, Ana Paula de Oliveira.

Práticas inclusivas no ensino superior : a inclusão de alunos com deficiência no curso de pedagogia, Campus Central da UERN / Ana Paula de Oliveira Gois. – Campina Grande, 2025.

106 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano".

Referências.

1. Ensino Superior – Pessoa com Deficiência. 2. Educação Especial. 3. Educação Inclusiva. 4. Práticas Pedagógicas Inclusivas. 5. Práticas Pedagógicas Excludentes. 6. Inclusão de Aluno com Deficiência. 7. Curso de Pedagogia – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. I. Salustiano, Dorivaldo Alves. II. Título.

CDU 378:376-056(81)(043)

Ana Paula de Oliveira Gois

**Práticas inclusivas no ensino superior: a inclusão de alunos com deficiência no
Curso de Pedagogia, Campus Central da UERN**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 30/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

gov.br

DORIVALDO ALVES SALUSTIANO

Data: 18/03/2025 15:29:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano – PPGEd/UFCG
(orientador/presidente)

Documento assinado digitalmente

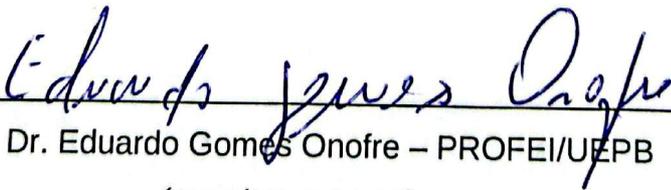
gov.br

KATIA PATRICIO BENEVIDES CAMPOS

Data: 18/03/2025 15:41:24-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos – PPGEd/UFCG
(membro externo)


Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre – PROFEI/UEPB
(membro externo)

Campina Grande, 2025.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais pela importância que tem na minha vida e a todas as pessoas com deficiência, em especial os sujeitos da pesquisa pela força de vontade e modo como cada uma enfrenta dificuldades e adversidades da vida.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus pelo dom da vida, “Os que conhecem o teu nome confiam em ti, pois tu, senhor, jamais abandonas os que te buscam” (SALMOS 9:10).

À minha mãe e ao meu pai, pelo incentivo e apoio que sempre me proporcionaram, sempre dispostos a lutarem e sonharem comigo na realização dos meus objetivos, muitas vezes deixando de realizar o que desejam para manter os meus sonhos. Sempre me mostrando o caminho certo a seguir com uma educação e princípios que estou levando para a vida toda.

Ao meu irmão Francisco de Assis pelo companheirismo, apoio e incentivo de sempre, pelo período na qual precisou se deslocar para outra cidade para que eu conseguisse retornar para casa a tempo para assistir as aulas.

Ao meu companheiro Tayronne, pelo companheirismo, incentivo e compreensão da minha ausência em alguns momentos, por sonhar junto comigo e lutarmos juntos para realizá-lo, por entender meus momentos de angústias, ansiedades e estresses.

Aos meus avós pelos ensinamentos e cuidados de sempre, pelo apoio e pela admiração que demonstram ter no abraço, na acolhida que sempre sou recebida.

Aos meus familiares em especial meu tio, sua esposa e suas filhas pelo carinho, palavras de incentivo, admiração e por acreditar na realização dos meus sonhos.

Agradeço aos meus amigos pelo apoio, pela preocupação de estarem sempre presente, mesmo com a minha falta em algumas ocasiões. Por acreditarem nos meus esforços e na busca pelos meus objetivos.

Agradeço ao meu orientador prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano, pelo apoio e compreensão durante todo esse processo que mesmo em meio aos limites e desafios que surgiram durante o mestrado, encorajou-me e buscou meios de conseguirmos concluir. Durante todo o período de construção deste trabalho se mostrou prestativo e disposto a contribuir com ele, de maneira paciente e cordial, conduziu toda minha orientação de maneira remota que foi um desafio. Obrigada por todos os ensinamentos!

Agradeço também a todos que fazem o PPGED, pela disponibilidade e compreensão da secretária, aos mestres pelos ensinamentos e contribuições para minha formação que mesmo acontecendo do formato remoto, foi primordial no processo de ensino aprendizagem.

Agradeço a todos os alunos da turma minha turma de mestrado, pelas experiências e aprendizagens trocadas durante esses dois anos, em especial a Luane, Petrúcio, Gilmara e Ana Paula, pelo apoio e por juntos trocarmos momentos de alegrias e angústia e por sempre estarmos juntos mesmo distantes fisicamente.

Agradeço a UERN, ao curso de pedagogia pela disponibilidade em fornecer informações sempre que procurei, em especial agradeço aos sujeitos colaboradores da pesquisa que mesmo diante das adversidades e limitações, buscaram realizar seus sonhos e objetivos. Vocês são inspirações!

Agradeço a banca pela disponibilidade e contribuição para minha pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE), na Linha de Pesquisa 2 - Práticas Educativas e Diversidade. Objetivou investigar a percepção de discentes com deficiência do curso de Pedagogia do Campus Central da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), acerca das práticas de inclusão e exclusão no contexto da sala de aula. A investigação, de natureza qualitativa, se fundamentou em referenciais teórico-metodológicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e em seu respaldo legal e normativo, assim como em estudos sobre inclusão educacional no ensino superior. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis discentes com deficiência que cursavam licenciatura em Pedagogia no *Campus* Central da UERN, categorizados com apoio do *software* de análise qualitativa Atlas.ti e analisados com base na técnica de análise de conteúdo. As análises evidenciaram que, segundo a percepção dos sujeitos, houve significativos avanços no processo de inclusão de pessoas com deficiência no curso, como demonstram os casos em que parte dos docentes mostraram-se atentos às necessidades específicas dos alunos e promoveram adaptações curriculares e metodológicas. A criação, pela UERN, de uma política de cotas que viabilizou o ingresso dos discentes no referido e a criação de uma Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN) também foram apontadas como ações inclusivas. Por outro lado, a falta de flexibilidade metodológica e curricular demonstrada por alguns docentes, a ausência de componentes curriculares obrigatórios sobre educação inclusiva e a carência de conhecimentos específicos sobre como lidar com diferenças manifestados por alguns docentes foram indicados como causa de ações pedagógicas excludentes. Conclui-se que a persistência de barreiras arquitetônicas, a insuficiência da formação docente e a inexistência de componentes curriculares obrigatórios sobre educação especial contribuem para a coexistência de práticas pedagógicas inclusivas e excludentes, evidenciando que a efetividade da inclusão educacional no ensino superior depende tanto do desenvolvimento de políticas públicas de financiamento, formação docente e acessibilidade arquitetônica quanto da adesão de docentes e discentes à práticas pedagógicas inclusivas no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: educação especial inclusiva; ensino superior; práticas pedagógicas inclusivas; práticas pedagógicas excludentes; inclusão de alunos com deficiência.

ABSTRACT

This research was developed in conjunction with the Graduate Program in Education at the Universidade Federal de Campina Grande (GPEUFCG), in Research Line 2 - Educational Practices and Diversity. It aimed to investigate the perception of students with disabilities in the Pedagogy course at the Central Campus of the Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN), regarding inclusion and exclusion practices in the classroom context. The investigation, of a qualitative nature, was based on theoretical and methodological references of special education from the perspective of inclusive education and its legal and normative support, as well as on studies on educational inclusion in higher education. The data were produced through semi-structured interviews conducted with six students with disabilities who were studying for a degree in Pedagogy at the Central Campus of UERN, categorized with the support of the qualitative analysis software Atlas.TI and analyzed based on the content analysis technique. The analyses showed that, according to the subjects' perception, there were significant advances in the process of including people with disabilities in the course, as demonstrated by the cases in which some of the teachers showed themselves to be attentive to the specific needs of the students and promoted curricular and methodological adaptations. The creation, by UERN, of a quota policy that made it possible for students to enter the aforementioned course and the creation of a Directorate of Inclusive Policies and Actions (DIPA) were also indicated as inclusive actions. On the other hand, the lack of methodological and curricular flexibility demonstrated by some teachers, the absence of mandatory curricular components on inclusive education and the lack of specific knowledge on how to deal with differences manifested by some teachers were indicated as causes of exclusionary pedagogical actions. It is concluded that the persistence of architectural barriers, insufficient teacher training and the lack of mandatory curricular components on special education contribute to the coexistence of inclusive and exclusionary pedagogical practices, showing that the effectiveness of educational inclusion in higher education depends both on the development of public policies for financing, teacher training and architectural accessibility and on the adherence of teachers and students to inclusive pedagogical practices in the classroom context.

Keywords: inclusive special education; higher education; inclusive pedagogical practices; exclusionary pedagogical practices; inclusion of students with disabilities.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DAIN	Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
FE	Faculdade de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
ONU	Organização das Nações Unidas
TA	Tecnologias Assistivas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	AVANÇOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	19
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA ANTIGUIDADE À ATUALIDADE	19
2.2	A BUSCA PELA INCLUSÃO: DO MODELO MÉDICO AO MODELO SOCIAL ..	30
2.3	ASPECTOS HISTÓRICOS-NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	34
2.4	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES E CONQUISTAS.....	37
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS: ESCOLHAS E PERCURSOS	42
3.1	A ABORDAGEM DE PESQUISA.....	42
3.2	O LOCAL DA PESQUISA.....	43
3.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	46
3.4	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	50
3.5	TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS	52
4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E EXCLUDENTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DO <i>CAMPUS</i> CENTRAL DA UERN	54
4.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN	54
4.1.1	A percepção de inclusão dos alunos do curso de Pedagogia da UERN..	58
4.1.2	Adaptações metodológicas	62
4.1.3	A interação e a inclusão no processo de ensino-aprendizagem	66
4.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXCLUDENTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN	67
4.2.1	Resistência dos docentes às adaptações metodológicas.....	68
4.2.2	Falta de interação no contexto da sala de aula	71
4.2.3	Exclusões nos processos avaliativos	72
4.3	ACESSIBILIDADE, INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO <i>CAMPUS</i> CENTRAL DA UERN	75
4.3.1	A percepção dos alunos sobre a política de cotas na UERN	77

4.3.2	Barreiras arquitetônicas na universidade	79
4.3.3	Formação docente inclusiva.....	81
4.3.4	Suporte e ações realizados pela Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN).....	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	90
	APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)	97
	APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS.....	98
	APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	99
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	100
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	105

1 INTRODUÇÃO

Por meio desta pesquisa almejamos contribuir com os estudos acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, processo que ao longo dos anos vem ganhando relevância, principalmente na busca da efetivação de direitos igualitários dessas pessoas para um convívio mais justo em sociedade. Nesse processo de mudanças, ganha cada vez mais atenção a necessidade de um ensino de qualidade, voltado para a valorização de processos de ensino e aprendizagem que contribuam para uma efetiva inclusão desses sujeitos no ensino regular. Neste sentido, este estudo busca analisar a percepção de discentes do Curso de Pedagogia do Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) acerca das práticas pedagógicas de inclusão e exclusão que são desenvolvidas no dia a dia da sala de aula.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996, no artigo 3º, incisos I, III e IV), o ensino será ministrado, dentre outros, com base nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Brasil, 1996).

Nesse contexto, a educação é um direito de todos e deve ser assegurado por todo sistema educacional em todos os níveis, como institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que tem como propósito de garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, buscando orientar os sistemas de ensino a garantirem, incentivar e desenvolver um:

- I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com

deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino. (Brasil, 2015, p. 8).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 2010 e 2019 o número de matrículas de alunos com alguma deficiência aumentou aproximadamente 144,83% (Brasil, 2020). Desse modo, mesmo com o longo caminho a ser percorrido para superação dos preconceitos e das práticas pedagógicas de exclusão, percebe-se que o acesso desses alunos ao ensino superior tem aumentado, em relação a sua quantidade, mas em relação a abordagem para atender as exigências da legislação ainda necessita de melhorias. Assim, as instituições de nível superior precisam desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento desse aluno como um todo.

Nessa perspectiva, a busca pela efetivação desses direitos vem ganhando força com o passar dos anos, associando-se às diversas manifestações sociais para a inclusão. Nesse sentido, “a proposta de inclusão de todos como participantes da produção social, cultural e econômica enfatiza a igualdade concreta entre os sujeitos, com o reconhecimento das diferenças no aspecto físico, psicológico e cultural” (Lima, 2006, p. 21). Para tanto, se faz necessária uma luta cotidiana para que o ensino superior possibilite a inclusão das pessoas com deficiência por meio de políticas e práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a todos.

Portanto, para que haja de fato a inclusão educacional é necessário a garantia dos direitos de todos sem distinção, pois os indivíduos considerados diferentes têm um passado significativo de injustiças e desvalorização, que só começou a modificar-se a partir de movimentos sociais que foram fundamentais nesse processo, organizados tanto por pessoas com deficiência como por militantes que reivindicavam os direitos desses sujeitos. Hoje já são muitas leis que evidenciam o direito desses indivíduos e um lugar na sociedade como resultado dessas inúmeras lutas.

Portanto, é necessário reconhecer que muitas pessoas com algum tipo de deficiência têm um passado repleto de lutas contra os preconceitos que são estabelecidos pela falta de informação, no que diz respeito às suas potencialidades, como também pela busca da efetivação dos seus direitos enquanto cidadãos. Entre esses direitos está o de acesso à educação superior, que deve ser ofertada, promovida e incentivada para todos.

A história da conquista do direito formal à educação se fortaleceu tendo como base alguns documentos nacionais e internacionais que influenciaram e fundamentaram

a criação de muitas leis e normas que sustentam o movimento de inclusão no Brasil, na busca do respeito e da inclusão. Entretanto, nem sempre a legislação é cumprida de fato.

Essa busca de ações para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva está respaldada no avanço de algumas leis como a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015, a resolução CNE/CP nº 1/2002, as leis nº 9.394/96 e 10.172/2001, entre outras, que garantem, em termos formais, a igualdade e os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, o que deve proporcionar o bem de todos sem distinção ou preconceito. Nesse sentido, incluir

[...] é o ato de criar condições para que as PcDs possam interagir, naturalmente, em todas as situações de convívios sociais. Socialmente, a inclusão representa o avanço em direção à igualdade de direitos entre os indivíduos que formam a sociedade. Trata-se da extensão, a todos, do direito de integrar e participar de todas as dimensões dos ambientes sociais, sem sofrer qualquer tipo de discriminação e preconceito (Cantoranie *et al.* 2020, p. 3).

Portanto, a educação inclusiva é fruto também das lutas engajadas pelos movimentos sociais de inclusão, que possibilitaram inúmeras mudanças no paradigma educacional, almejando a preparação para um ensino mais inclusivo e uma educação mais democrática, como espaço que oportuniza a interação, aceitação e a inclusão das pessoas, independente das diferenças.

A inclusão, segundo Mantoan (2006), requer um engajamento de todos que fazem parte da escola, com a organização de propostas educativas e projetos que possibilitem e valorizem a participação coletiva para a superação dos obstáculos que a exclusão promove, pois, a inclusão não é apenas aceitar o aluno na escola, é proporcionar condições igualitárias para seu desenvolvimento.

Ressaltamos, desse modo, a importância dessa pesquisa ao intentar compreender como as instituições de ensino superior buscam promover a efetiva inclusão na sala de aula, como essa inclusão é reivindicada, apoiada e garantida, com destaque para compreender quais são as diferentes estratégias utilizada pelos professores para proporcionar o desenvolvimento do seu alunado, no intuito de promover e incentivar uma educação com êxito, que respeite as individualidades.

Compreendida assim, a educação inclusiva só vai conseguir êxito “se a escola, os programas, os conteúdos estiverem imersos na realidade e na vida cotidiana do aluno, de sua família, do bairro, do povoado, da cidade, do país” (Esclarín, 2002, p.

134). No que se refere ao ensino superior, é necessário que todos respeitem e acolham as diferenças, para que a universidade se torne um ambiente de boa acolhida, que transmita segurança para o aluno e proporcione a permanência desses alunos na instituição. Para tanto, é imprescindível

[...] eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento (Sasaki 1998, p. 45).

Reiteramos que essa inclusão não se resume apenas à adequação do espaço físico ou da prática pedagógica, o início da sua vida escolar, pois

[...] uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado (Moreira; Bolsanello; Seger 2011, p. 141).

A atual política nacional de educação especial inclusiva compreende como fator primordial para a inclusão educacional a garantia da aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem com a participação de todos no ambiente educacional. Assim é necessário recriar a escola para possibilitar a formação daqueles que vão conviver em um mundo diferente como descreve Mantoan (2002, p. 1):

[...] nossa intenção, diante desse quadro situacional, é recriar a escola para que seja a porta de entrada das novas gerações para o mundo plural em que já estamos vivendo. Nesse sentido, pensamos que, de antemão, as reformas educacionais e todas as interrogações sobre o papel da escola exigem que se repense a prática pedagógica tendo a Ética, a Justiça e os Direitos Humanos como eixos. Este tripé sempre sustentou o ideário educacional, mas nunca teve tanto peso e implicação como nos dias atuais, em que se luta para vencer a exclusão, a competição, o egocentrismo e o individualismo, em busca de uma nova fase de humanização e de socialização, que supere os pressupostos hegemônicos do liberalismo, baseada na interatividade, na superação de barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais e acessíveis a todos.

Assim, o papel das instituições de ensino superior é proporcionar o acesso e a permanência desses alunos no intuito de que todos aprendam e superem suas dificuldades, de acordo com suas possibilidades, pois a inclusão dos alunos com alguma deficiência não acontece somente com as leis e decretos, é necessário à efetivação e ações de todos. Como descreve Simionato (2011, p. 339):

[...] sem desmerecer tentativas isoladas bem-sucedidas, posso afirmar que a escola nos diversos níveis de ensino carece ainda de uma compreensão da deficiência como um fenômeno biopsicossocial que permita superar a distância e a contradição entre o discurso e a prática, eliminando barreiras didáticas-pedagógicas ao pleno acesso ao conhecimento humano acumulado.

Foi nesse cenário que surgiu o interesse em pesquisar sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiência a partir do contato com esse público ainda na graduação. Naquela ocasião, tive a oportunidade de conhecer pessoas com deficiência que estudavam na UERN e eram sinônimos de superação e persistência, que mesmo em meio às dificuldades e limitações que encontravam ao longo do caminho, não desanimavam. Posteriormente, no trabalho docente no ensino básico a minha experiência e convivência com esses sujeitos possibilitaram perceber que mesmo com as conquistas adquiridas, muitos ainda são vítimas do preconceito dentro do ambiente escolar.

Assim a inclusão de discentes com deficiência no ensino superior não se resume apenas as questões de acesso pelo sistema de cotas, ou até mesmo a reorganização da estrutura física da instituição. É necessário também recursos pedagógicos para trabalhar na sala de aula, profissionais capacitados e apoio institucional que possibilite a permanência e conclusão da graduação por esses alunos. Considerando a importância do estudo dessa problemática, nossa pesquisa busca compreender como os próprios alunos com deficiência matriculados no Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN avaliam as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula em termos de suas possibilidades de inclusão ou exclusão dos processos de ensino-aprendizagem.

Para tanto, buscamos responder a seguinte questão-problema: como os discentes com deficiência do Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN percebem a inclusão e a exclusão educacional em práticas pedagógicas docentes em sala de aula?

Conforme Veiga (2008, p. 16) compreendemos a prática pedagógica como “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática”. No contexto da questão de pesquisa posta acima, isso implica considerar a relação entre teoria e prática tendo em vista os

conhecimentos teóricos sobre inclusão educacional e os desafios da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, tendo em vista as especificidades desses sujeitos.

Nesse sentido, a ideia de classes homogêneas deve ser deixada de lado por não mais fazer parte do cenário educacional atual, tendo em vista a diversidade que vivenciamos. É necessário compreendermos que as instituições de ensino e os docentes precisam contemplar atitudes e direcionamentos pedagógicos que possibilitem a inclusão de todos, com a oferta do acesso, permanência e desenvolvimento da aprendizagem independente das particularidades de cada discente. Desse modo, compreendemos como práticas pedagógicas inclusivas aquelas que propiciam condições significativas tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, de modo que

[...] todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem das competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008, p. 5).

Trata-se, portanto, de considerar não apenas as estratégias didáticas, pois

[...] o ensino inclusivo propõe, acima de tudo, que as condições de ensino, desde a infraestrutura física até as estratégias e recursos didáticos, em sala de aula, sejam amplamente adaptadas para atender às necessidades especiais apresentadas por qualquer aluno, de maneira a garantir que, independentemente das suas dificuldades, consiga realizar os objetivos educacionais (Omote, 2008, p. 26).

Evidenciamos, assim, a relevância e pertinência acadêmica e social desta pesquisa, ao possibilitar conhecer e problematizar as práticas de inclusão e exclusão acadêmica e social de pessoas com deficiência em um curso de formação de professores de uma universidade pública. Compreendemos que a discussão dessa temática é de fundamental importância, ao propiciar que estudantes da graduação e da pós-graduação, assim como profissionais envolvidos com formação docente de pessoas com deficiência no ensino superior, tenham acesso a conhecimentos científicos acerca de como os sujeitos público das políticas de inclusão educacional significam os esforços que têm sido realizados para sua efetivação.

A escolha do *lócus* do estudo, por sua vez, se deu em decorrência da pesquisadora fazer parte dos egressos dessa instituição, especificamente de um

curso de licenciatura, sendo esta sua área de interesse e atuação educacional e científica.

No que diz respeito aos objetivos, o presente trabalho visa investigar a percepção de alunos com deficiência do Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN acerca das práticas de inclusão ou exclusão no contexto da sala de aula. Como objetivos específicos visa: identificar quais estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do curso são consideradas inclusivas ou excludentes pelos alunos com deficiência; caracterizar as práticas pedagógicas consideradas inclusivas ou excludentes; refletir sobre os significados das práticas pedagógicas para a inclusão educacional dos alunos com deficiência no ensino superior.

O relato da investigação está organizado nas seguintes seções: na *Introdução*, apresentamos uma problematização do tema e uma conceituação introdutória da educação especial na perspectiva inclusiva, a questão central da pesquisa, sua justificativa e relevância tanto acadêmica como social; em seguida, na seção *Avanços e possibilidades da educação especial na perspectiva inclusiva*, buscamos descrever as relações entre pessoas com e sem deficiência em períodos históricos remotos até os dias atuais, alguns avanços conceituais e relacionados aos modelos médico e social de deficiência, assim como referenciais normativos e legais acerca da Educação Especial Inclusiva e no ensino superior.

A sessão *Aspectos metodológicos: escolhas e percursos*, aborda a metodologia da investigação, descrevendo todo delineamento da pesquisa e suas características, apresentando os instrumentos de geração de dados, o local e os sujeitos da pesquisa e os procedimentos adotados para a análise dos dados.

A penúltima seção, intitulada *Práticas pedagógicas inclusivas e excludentes no campus central da UERN*, apresenta a análise dos dados da pesquisa a partir da compreensão das vivências dos alunos com deficiência nos processos de ensino aprendizagem desenvolvidos em sala de aula. Está organizada em três categorias e subcategorias que foram construídos com base nos relatos dos entrevistados.

Por fim, apresentamos as *Considerações finais* a que chegamos por meio das análises e interpretações, como também as *Referências bibliográficas*, *Apêndices* e *Anexos* utilizados para a construção da pesquisa.

2 AVANÇOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O movimento de inclusão educacional, ao longo dos anos, passou a ter relevância mundial e ganhou visibilidade por meio de movimentos que marcaram e motivaram a história da inclusão social e educacional no Brasil, com ações que vislumbravam o respeito e o acesso aos direitos negados a uma parcela da sociedade que se encontrava à mercê do preconceito e das barreiras impostas a esses sujeitos, em especial as pessoas com deficiência.

Nesse processo, as instituições de nível superior passaram por significativas mudanças visando a efetivação dos direitos de todos a uma educação de qualidade, que possibilite a inclusão dessas pessoas no ensino superior como também o suporte necessário para uma prática pedagógica que favoreça a efetiva participação nos processos de ensino-aprendizagem e apropriação do conhecimento científico.

Assim, as pessoas com algum tipo de deficiência vivenciam um histórico de lutas contra os preconceitos que são estabelecidos pela falta de informação, no que diz respeito a suas potencialidades, como também pela busca da efetivação dos seus direitos enquanto cidadãos.

Neste capítulo, abordamos alguns aspectos históricos e sociais das lutas das pessoas com deficiência objetivando sua inclusão educacional e social, tendo por base seus fundamentos jurídicos e políticos. Apresentamos também avanços conceituais e críticas acerca de diferentes concepções acerca da deficiência e das pessoas com deficiência, analisando decretos e legislações que respaldam os direitos dessas pessoas. Consideramos também os conceitos de educação especial na perspectiva inclusiva como um processo que deve acontecer com o envolvimento de todos para que o ensino superior seja garantido com êxito.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA ANTIGUIDADE À ATUALIDADE

A trajetória das pessoas com deficiência é marcada por inúmeras injustiças, preconceitos, exclusão e desigualdades que durante muito tempo fez parte do seu cotidiano, não podendo conviver em sociedade muito menos usufruir da educação

escolar. Elas estiveram e estão presentes em diferentes sociedades, contextos históricos e períodos, sendo consideradas de maneiras diferentes em cada época.

Assim, para alguns, eram considerados como bandidos, loucos, incapazes, anormais, ou muitas vezes eram isolados da sociedade ou até mesmo condenados à morte, mas em alguns momentos eram vistos com compaixão, o que acabava proporcionando inúmeros julgamentos, desde a rejeição até a aceitação desses sujeitos (Corrent, 2016).

Segundo Silva (1987, p. 21), “deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade”. A situação das pessoas com algum tipo de deficiência nas sociedades antigas era de completa exclusão social, pois ocorria de maneira frequente o abandono e os maus-tratos a esse público.

[...] desde os primórdios da humanidade pessoas nasceram ou adquiriram alguma deficiência ou limitação que as impediram de realizar suas atividades diárias de forma autônoma. De maneira perversa, essas pessoas foram alijadas da sociedade e tratadas como estorvo ou coitadinhas (Negreiros, 2014, p. 13).

As sociedades discriminavam e ainda discriminam, atualmente, aqueles que não tinham ou têm os padrões que estabelecidos como modelo por cada cultura, a exemplo de um corpo forte, perfeito. Nas antigas civilizações a busca pela perfeição da mente e do corpo e o ideal de beleza de um corpo robusto acabavam levando à eliminação daqueles que não apresentavam os ideais atléticos, que não tinham corpos perfeitos e saudáveis.

O pai de qualquer recém-nascido das famílias conhecidas como “homoioi” (ou seja, “iguais”) e que eram a nata de Esparta, não tinha o direito de criá-lo, pois o Estado subordinava a todos. Pelas leis vigentes, ele era obrigado a levar o bebê, ainda bem novo, a uma espécie de comissão oficial formada por anciãos de reconhecida autoridade, que se reunia para examinar e tomar conhecimento oficial do novo cidadão. Segundo Plutarco, eles se reuniam num local conhecido como “leschi” (correspondendo certamente a “edifício”, “órgão oficial”, “repartição”) para esse fim. Se nesses locais os autorizados anciãos anotavam ou não os dados pessoais de identificação, de paternidade, de maternidade, de local e de data do nascimento, de sexo e outros, o historiador não nos indica. Pelo seu relato sabemos que, se fosse um bebê normal e forte (“se o achavam belo, bem formado de membros e robusto”) ele era devolvido ao pai que passava ter a incumbência de criá-lo. Depois de certa idade – entre os 6 e 7 anos – o Estado tomava para si a responsabilidade e continuava sua educação, que era dirigida para a arte de guerrear, como podemos comprovar pelo estudo História Grega Antiga. No

entanto, “se lhes parecia feia, disforme e franzina” como refere Plutarco, esses mesmos anciãos, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam, ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado “Apothetai”, que significa “depósitos”. Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas Taygetos, perto de Esparta, para lá a criança ser lançada e encontrar sua morte [...] (Silva, 1987, p. 86).

Desse modo, o Estado era autorizado a executar as pessoas com que não correspondiam aos ideais de beleza e saúde da época. Platão recomendava médicos e juízes para aqueles cidadãos que não tinham nenhum tipo de deficiência ou diferença de cor e alma, mas, “quanto aos outros, deixaremos morrer os que têm o corpo enfermiço; os que têm a alma perversa por natureza e incorrigível serão condenados à morte” (Platão, 2001, p. 137). Na Grécia Antiga somente os fortes sobreviviam, pois não aceitavam as pessoas com deficiência e o destino desses sujeitos era a morte.

Platão considerava que as crianças que nasciam deformes deviam ser rejeitadas e Aristóteles opinava que nenhuma criança deforme merecia viver. Posteriormente, nas sociedades Ateniense e Espartana, aumentou a prática do infanticídio com crianças que mostravam deficiências físicas ou morais, como consequência do culto à destreza e a preparação para a guerra. Neste mesmo sentido podemos dizer que em Roma se praticou tanto o infanticídio como o abandono, a venda e a mutilação, embora o nível econômico familiar fosse uma variável importante na vida do deficiente (Cardoso, 2008, p. 19- 20).

A legislação Romana também não defendia as pessoas com deficiência, o sacrifício era permitido para aquelas pessoas que tinham alguma deformidade, pois julgavam essa alternativa do abandono ou da morte como a melhor solução para o bem da sociedade, pois eram considerados como um problema, onde para ter direito a vida era necessário nascer saudável, conforme vemos a seguir:

Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (Sêneca *Apud* Silva, 1987, p. 129).

Havia muitas vezes outros destinos para essas pessoas, principalmente aquelas que eram abandonadas nas proximidades nos rios e encontrados por pessoas da plebe, famílias carentes ou camponeses, quando sobreviviam. Passavam,

muitas vezes, a ser usados em serviços simples ou de mendicância, no intuito de comover as pessoas a conseguir bens materiais, como também eram personagens de distração das pessoas importantes da corte.

Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes (Silva, 1987, p. 130).

Na Idade Média esses indivíduos acabavam sendo associados a feitiçarias, não existia uma educação voltada para essas pessoas, eram excluídos da sociedade. Sendo até comum o infanticídio quando encontravam algum tipo de anormalidade nas crianças. Conforme Blanco (2003, p. 72),

[...] durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a idéia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas.

Também de acordo com Fernandes (2013), as pessoas com algum tipo de deficiência poderiam ser identificadas como malignas punidas por castigos divinos. Desse modo, aqueles que não possuíam nenhuma habilidade eram considerados como “a encarnação do mal”, pessoas que não tinham alma, e assim passaram a ser propagadas nas obras religiosas como demoníacos e que deveriam passar por seções de torturas na “Inquisição”. Dessa forma, a deficiência foi “historicamente e simbolicamente considerada fator de exclusão social, e as narrativas místicas contam sobre rejeição, a punição e a exclusão dos sujeitos com deficiência em consequência de sua aparência física” (Kalakun, 2010, p. 75).

As pessoas com deficiência com o tempo passaram a ser associadas a maldade e castigos ou até mesmo a pecados realizados pelos pais: “era comum a crença de que a deficiência seria um castigo de Deus por pecados cometidos e, por isso, os indivíduos com deficiência eram alvo de hostilidade e preconceito” (Silva, 2010, p. 40-41). Por muito tempo, essas pessoas foram discriminadas, rejeitadas e excluídas da sociedade, por falta de conhecimento das suas habilidades e competências ou até mesmo por receio ou medo do diferente, do desconhecido, o que acabavam atribuindo aos sobrenaturais, aos espíritos malignos ou castigo de Deus.

[...] crença generalizada nas maldições e nos feitiços, na existência das doenças e das deformidades físicas ou mentais como indícios da ira de Deus, ou como resultado da atuação de maus espíritos e do próprio demônio, sob o comando direto de bruxas, era às vezes levada a extremos (Silva, 1987, p. 222).

De acordo com Schwartzman (2003), as pessoas com deficiência eram frutos das relações de humanos com seres sobrenaturais e dessa união as crianças nasciam com algum tipo de anormalidade. Como também “acreditava-se que tais males resultavam de maldições, feitiços e bruxarias, atuação de maus espíritos, do próprio demônio, ou sinais da ira celeste, castigos de Deus” (Pereira; Saraiva, 2017, p. 173).

A importância que a igreja tinha juntamente com seus princípios de caridade e de fraternidade influenciaram a criação de locais de abrigos para a assistência dos mais pobres e de pessoas com deficiência. Dessa forma,

Graças à doutrina cristã os deficientes¹ começam a escapar do abandono ou da "exposição", uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. É assim que passam a ser, ao longo da Idade Média, "les enfants du bon Dieu", numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias. Como para a mulher e o escravo, o cristianismo modifica o status do deficiente que, desde os primeiros séculos da propagação do cristianismo na Europa, passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos. Dotado de alma e beneficiado pela redenção de Cristo, o deficiente mental passa a ser acolhido caritativamente em conventos ou igrejas, onde ganha a sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa "benemérita" que o abriga (Pessotti, 1984, p. 4-5).

Sendo desse modo o sacrifício ou extermínio combatido, mesmo com o combate a essas práticas as pessoas com deficiência não eram desejadas no meio social e passaram a ser acolhidas em asilos, casas de apoio e igrejas, locais não apropriados para a sobrevivência e desenvolvimento dessas pessoas, pois não recebiam uma alimentação e nem uma educação de qualidade. O importante era separar da sociedade aqueles que não eram considerados normais, o que possibilitava o sentimento de dever cumprido nas pessoas, pois estavam ajudando esses sujeitos.

¹ Essa terminologia encontra-se em desuso, atualmente, mas será mantida quando utilizada em citações literais.

[...] o deficiente tem que ser mantido e cuidado. A rejeição se transforma na ambiguidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo. A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização sociocultural, atenua-se o 'castigo' transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil. Para outra parte da sociocultural medieval cristã o castigo é caridade, pois é o meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas ou anti-sociais do deficiente (Pessotti, 1984, p. 7).

As pessoas com deficiência acabaram recebendo dois tratamentos durante todo o período da história Antiga e Medieval como o extermínio, por um lado, e por outro o sentimento assistencialista de piedade. Essas visões foram muito fortes e persistentes ao longo dos anos. Aos poucos, a deficiência vai deixando de ter como origem a magia ou a religião e passando a ser um problema das ciências, deixando de ser teológico para ser médico. A partir da perda do poder absoluto que a igreja católica tinha sobre a vida social, cultural e econômica da sociedade até aproximadamente o século XVI, a educação, que era ofertada exclusivamente pela igreja, passa a ser ministrada também pelo Estado no propósito de qualificar as pessoas para o trabalho.

A Idade Moderna foi marcada por mudanças significativas no homem e na sociedade, com o surgimento do capitalismo e uma nova classe social, a burguesia. Com isso, novas perspectivas surgem em virtude da propagação da ciência e seus experimentos, tendo como base a observação da natureza, o que permitiu novas explicações para a origem das deficiências como causas naturais ou genéticas, levantando-se novas ideias e sendo classificados como um "problema" que necessitava de cuidados. Surge, desse modo, a necessidade de locais para iniciar tratamentos médicos. No entanto esses locais, na verdade, acabaram mais confinando do que tratando, pois

[...] os deficientes passaram a ser internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições, juntamente com delinquentes, idosos e pedintes, ou seja, eram excluídos do convívio social por causa da discriminação que então vigorava contra pessoas diferentes (Bergamo, 2010, p. 35).

Nos séculos seguintes desenvolve-se instituições no intuito de contribuir com a assistência a essas pessoas como também instituições filantrópicas que buscavam

qualificá-las para o mercado de trabalho, com a oferta apenas de instruções básicas de leitura, cálculos e escrita.

Nesse processo destaca-se o médico francês Jean Itard², o pioneiro da Educação Especial, e os procedimentos por ele adotados para atuação pedagógica com um menino selvagem com deficiência intelectual, com o qual trabalhou seis anos no intuito de levá-lo ao convívio social. Durante o processo alcançou avanços significativos, entre eles a compreensão de que o menino só tinha ações estranhas em virtude do seu isolamento desde a infância e que era possível sua reeducação, caso fossem utilizados métodos adequados para aquela pessoa (Martins, 2015). Apresentou, desse modo, a educação como a principal solução para os problemas que estavam relacionados com a deficiência.

Outra figura de destaque desse período é o discípulo de Itard, Edouard Seguin³, que desenvolveu práticas pedagógicas com pessoas com deficiência que se encontravam nos asilos, criando técnicas que usavam como fator primordial a estimulação motora e sensorial no intuito de chegar à estimulação cognitiva, concluindo que a deficiência tem como causas principais não somente questões hereditárias e ambientais, mas também orgânicas e psicológicas. Postulou ainda que, independentemente do gênero ou grau da deficiência, eles podem ser educados e que seu desenvolvimento vai depender “do grau de comprometimento de funções orgânicas relevantes para a instrução pretendida e da perícia na aplicação do método” (Pessotti, 1984, p. 52).

Assim, tendo como base essas novas perspectivas, foram criados alguns centros de isolamento onde as pessoas com deficiência ficavam segregadas das demais. Eram “orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Esses internatos acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes” (Amaral, 2001, p. 32). Segundo Fernandes (2013, p. 25),

[...] a separação dos demais, o isolamento, a segregação são consequências que normalmente incidem sobre aqueles que se desviam do caminho da padronização. As diversas instituições reproduziram e reproduzem fortemente esse processo social da igualização. Em muitas ocasiões as diferenças não são aceitas; por vezes são reprimidas com atitudes

² Famoso médico francês (1774-1838) responsável pela direção do Instituto Imperial dos Surdos-mudos. Destacou-se pela sua atuação pedagógica, sobretudo no caso do menino selvagem que foi encontrado em Aveyron. Conseguiu avanços significativos registrados em sua obra *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron* (1801).

³ Médico francês que nasceu em 1812 e veio a falecer em 1880, desenvolveu estudos significativos com crianças que tinham deficiências cognitivas tanto na França como nos Estados Unidos.

reguladoras e punitivas para que se atinja uma generalização dos comportamentos. A questão da normalidade está diretamente ligada à questão da segregação, pois o que não é normal é considerado um desvio, algo que deve ficar escondido.

Somente na segunda metade do século XIX inicia-se, de fato, mudanças no atendimento a pessoas com algum tipo de deficiência. Segundo Fernandes (2007, p. 27):

[...] foram muitos fatores que contribuíram para isso, dentre eles os avanços científicos que permitiam uma análise mais abrangente da questão da deficiência e suas implicações. Merece destaque a contribuição da psicologia que, nas últimas décadas de 1800 e no início de 1900, firma-se como campo de estudo e inicia suas investigações para conhecer a mente humana e seus desdobramentos, por meio de estudos experimentais.

Foi somente no final do século XIX e inicialmente no século XX, que iniciou as mudanças na qualidade de vida das pessoas com deficiência como também uma atenção voltada para esse público mediante o desenvolvimento de novas concepções e organizações que buscavam estudar suas características e desenvolver técnicas e instrumentos para cada deficiência. Nesse contexto foram criados equipamentos e utensílios como cadeiras de rodas e bengalas, e o aperfeiçoamento do ensino para cegos e surdos com o ensino em libras e braile.

Após a Segunda Guerra Mundial o tratamento das pessoas com deficiência foi impulsionado pela busca de alternativas para incluir os soldados que adquiriram alguma deficiência na guerra e necessitavam trabalhar para reconstrução dos países afetados, passando a exigir trabalho e igualdade. Então as concepções que levavam a excluir e separar pessoas com deficiência passaram a ser questionadas por ações que vislumbravam seus atributos de conviver em sociedade, conforme esclarece Tahan (2012, p. 21):

[...], foi a partir da Segunda Guerra Mundial que o direito passou a se preocupar com grupos sociais específicos, [...] os mutilados da guerra, pessoas que foram para a guerra sem nenhuma deficiência e voltam às suas casas com algum tipo de mutilação que impedem a fruição normal de suas atividades de vida diária.

Logo após a segunda Guerra mundial instituições começaram a discutir a integração social dessas pessoas na sociedade em decorrência do número de

soldados que adquiriram sequelas e reivindicavam inserção na sociedade, pois muitos acabaram adquirindo deficiências mental e física.

Assim, a busca por essa integração levava a pessoa com deficiência encontrar meios de mudar para se adaptar a sociedade, não sendo considerada “necessária nenhuma modificação na estrutura física comum, nas práticas e nos programas desenvolvidos para atender às necessidades das pessoas com deficiência”. (Fernandes, 2007, p. 34).

Nesse processo inicia-se a integração das pessoas com deficiência tendo por base o princípio da normalização. Elas passariam a frequentar os espaços sociais, desde que superassem suas dificuldades e seguissem a normalização, pois o problema estava com a pessoa com deficiência. Na escola, era de responsabilidade da pessoa com deficiência adequar-se a ela para poder ser aceito na instituição, pois sua principal missão era promover o ensino-aprendizagem naqueles alunos considerados “normais”.

Assim, antes dos alunos conviver com o dia a dia da escola, eram submetidos a acompanhamentos clínicos e salas especiais, pois tinham que ter habilidades sociais e acadêmicas para conseguir se adaptar mais rápido. Nesse contexto a integração social acabava ocorrendo de três maneiras:

1. Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum, etc.
2. Pela inserção daquelas pessoas com deficiência que necessitavam ou necessitam alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum, a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com as pessoas sem deficiência.
3. Pela inserção das pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo, escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas com deficiência num clube comum, etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa (Sasaki, 2006, p. 33).

As mudanças eram de responsabilidade da pessoa com deficiência, pois a sociedade não se preocupava com adaptações relacionadas ao espaço físico e social, muito menos cognitivo. Dessa forma, “trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (Mantoan, 2006, p. 18). A

luta pela inclusão ganhou destaque com a promulgação de algumas legislações que visavam viabilizar os direitos das pessoas com deficiência.

A Organização das Nações Unidas (ONU), acabou influenciando na elaboração de documentos que defendiam as pessoas com deficiência, que paulatinamente passaram a integrar a sociedade, que começou a reconhecer a sua responsabilidade sobre essas pessoas.

Nesse contexto, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas com menos preconceitos e com mais aceitação. Assim, na década de 1990 começam a surgir as primeiras experiências de inclusão, com perspectivas que buscam a adequação dos sistemas sociais e escolares, no intuito de eliminar os obstáculos que impedem a participação das pessoas com deficiência na sociedade. Conforme Negreiros (2014, p. 15),

[...] mudanças sócio-culturais foram ocorrendo paulatinamente na Europa, cujas marcas principais foram o reconhecimento do valor humano, o avanço da ciência e a libertação quanto a dogmas e credences, reconhecendo-se que o grupo de pessoas com deficiência deveria ter atenção específica fora dos abrigos ou asilos para pobres e velhos. A despeito das malformações físicas ou limitações sensoriais, essas pessoas, de maneira esporádica e ainda tímida, começaram a ser valorizadas enquanto seres humanos.

Com isso, a trajetória percorrida por esses indivíduos passou a ser moldada pela legislação na busca de direitos e igualdade, mudando a realidade de exclusão que foi enfrentada por muito tempo, propondo um modelo de inclusão que passou a ser construído por diversos atores sociais.

Diante do movimento de inclusão é primordial falar sobre a inclusão no sistema educacional, das bases teóricas e legais para a inclusão, pois o movimento de Educação Inclusiva se tornou evidente por meio de movimentos sociais que acabaram culminando com documentos normativos e leis que respaldam o direito das pessoas com deficiência. O direito à educação passou a ser ressaltado em diversos documentos, entre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que em seu artigo 26 afirma a educação como um direito de todos.

No tentando, a existência de leis e normas que formalizam os direitos dessas pessoas não bastam, é preciso a oferta de um ensino de qualidade para alcançarmos, de forma plena, o seu desenvolvimento, pois, conforme o artigo 205 da Constituição Federal de 1998, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. s/n).

Para tanto, é necessário conhecimento e luta política para a criação e implementação de políticas públicas de Educação Especial inclusiva, o planejamento e a organização dos ambientes vivenciados por essas pessoas para que os seus direitos sejam, de fato, garantidos e suas dificuldades sejam superadas. Assim, a Declaração de Salamanca, ressalta que:

É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (Brasil, 1994, p. 5).

No entanto, abordar a temática da inclusão de pessoas com deficiência e colocá-la em prática ainda é um desafio que necessita do envolvimento de todos para que se possa, de fato, oferecer com êxito um ensino de qualidade para todos. Para isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reforça, em seu artigo 59, que as instituições de ensino devem assegurar aos alunos recursos, professores capacitados, organização, métodos e um currículo que contemplem suas necessidades.

Desse modo, quando pensamos em uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva, temos em mente instituições e práticas pedagógicas que permitam a interação de todos, como cidadão conscientes e participativos, objetivando desenvolver ao máximo suas capacidades e superar as desigualdades, como preconiza a Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, da qual trataremos adiante.

Esse longo processo histórico de luta por reconhecimento e conquista de direitos pelas pessoas com deficiência compreende quatro movimentos fundamentais das relações entre pessoas com e sem deficiências: extermínio/exclusão, segregação, integração e inclusão.

No período de extermínio/exclusão as pessoas com deficiência eram vistas como aberrações e eram abandonadas e eliminadas pela própria família ou pelo Estado, devido à crença de que não tinham condições de viver em sociedade. Posteriormente, inicia-se o período denominado de segregação, marcado pelo

recolhimento e institucionalização desses sujeitos em asilos, igrejas, manicômios, afastando-os do convívio social.

O desenvolvimento dessas instituições e o posterior surgimento de estudos e pesquisas sobre Educação Especial configurou o período de integração, no qual as pessoas com deficiência começaram a ser introduzidas em ambientes educacionais, contudo, em salas especiais, separando, desse modo, os alunos com deficiência dos demais.

Na atualidade, o movimento de inclusão enfatiza a necessidade da convivência de todas as pessoas com deficiência em ambientes educacionais comuns, independente das suas particularidades. Assim, a Educação Especial na perspectiva da inclusão busca a igualdade de direitos e equidade de oportunidades para todas as pessoas.

2.2 A BUSCA PELA INCLUSÃO: DO MODELO MÉDICO AO MODELO SOCIAL

Vivemos em uma sociedade composta por diferentes grupos sociais, que buscam constantemente reconhecimento e conquista de direitos fundamentais, que lutam por cidadania e pela eliminação de barreiras que impossibilitam seu desenvolvimento e participação social.

Para tanto, é necessário criar condições para que todos os indivíduos consigam se desenvolver como pessoa, independente das suas limitações, o que motivou a luta das pessoas com deficiência, de movimentos sociais e de organizações nacionais e internacionais pela inclusão social e educacional desses sujeitos.

Segundo Sasaki (1997, p. 168), uma sociedade e uma concepção de educação inclusivas procuram fortalecer

[...] as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade e enfatiza a importância do pertencer, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias” (1997, p.168).

O movimento em defesa da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência foi organizado tanto por essas pessoas como por militantes que reivindicavam seus direitos. Hoje já são muitas leis e decretos que evidenciam o direito

desses indivíduos por um lugar na sociedade, conforme observa Rossetto (2009, p. 220):

[...] a partir das suas reivindicações e lutas, chegaram a um nível de desenvolvimento que lhes permite ocupar lugares sociais que até pouco tempo atrás só eram ocupados pelos sujeitos considerados sem deficiência. Desse modo, contribuíram para desmistificar a ideia historicamente construída da deficiência como fator incapacitante e vista como uma categoria fechada em si mesma, reafirmando o caráter da deficiência como uma invenção social que justifica a seletividade, a segregação e o preconceito de uma sociedade.

A história da educação das pessoas com deficiência vem “desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares” (Jannuzzi, 2006, p. 25). Essa situação só veio a ser modificada durante o Iluminismo, quando as teorias médicas passaram a isentar as famílias da culpa das deficiências de seus familiares. A partir dessa época, o saber médico passou a ser interpretação predominante, deslocando a opinião religiosa para um plano secundário. Como destaca Cardoso (2003, p. 16):

[...] nesse período, iniciaram-se as investigações sobre as pessoas com deficiência, do ponto de vista da medicina, onde cresceram os estudos e as experiências atreladas aos aspectos orgânicos, quando a questão da diferença ou da fuga ao padrão considerado normal vai passar da órbita de influência da igreja para se tornar objeto da medicina.

O desenvolvimento dessa vertente de estudos deu origem ao modelo médico, também conhecido como biomédico, dos estudos das deficiências. Conforme Gaudenzi e Ortega (2016, p. 3063),

[...] com a entrada da narrativa biomédica sobre o corpo na modernidade, o discurso religioso sobre o excêntrico perdeu força e o corpo atípico passou a ser diagnosticado como patológico ou deficiente, buscando-se o saber e o controle sobre o mesmo. Doravante, discursos doutos de caráter científico tomam os corpos que não se encaixam nos padrões estéticos ou funcionais da média da sociedade como objeto de saber/poder e os rotulam como anormais, isto é, corpos que não são apenas diferentes, mas que devem ser “corrigidos”.

Assim, o modelo médico enxerga a deficiência como uma doença que necessita de cuidados e tratamentos. Nessa perspectiva, os sujeitos carregam limitações em decorrência da sua deficiência, sendo alvo de preconceito e exclusão do meio social.

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiência e/ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (Sassaki, 2006, p. 29).

Portanto, o modelo médico definia as pessoas com deficiência como pacientes que necessitava de prescrição para tratamentos e reabilitação, pois a deficiência era um problema particular de cada um, devendo, desse modo, buscar soluções para adaptar-se a norma social. Assim, “para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão do corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicas” (Diniz, 2007, p. 15).

Os movimentos internacionais e nacionais de inclusão das pessoas com deficiência, que têm início nos anos 60 e 70, puseram em evidência a necessidade de buscar alternativas para inclusão na sociedade e no processo educacional, já que o processo de integração não foi suficiente para acabar com os preconceitos enfrentados por esse público. Era necessário um engajamento maior para propiciar a igualdade de direitos. De acordo com Sassaki (1998, p. 8) uma,

Sociedade inclusiva já começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência, ainda na década de oitenta. Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, modificações pequenas e grandes vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena de pessoas deficientes, com igualdade de oportunidades junto à população geral.

Nessa perspectiva, o modelo social de deficiência reivindica a convivência e o desenvolvimento integral das pessoas, indicando que as “alternativas para romper com o ciclo de segregação e opressão não deveriam ser buscadas nos recursos biomédicos, mas especialmente na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprimia os deficientes” (Diniz, 2007, p. 19). Nesse sentido, ações preconceituosas e ambientes com obstáculos são considerados responsáveis por impossibilitar ou dificultar o desenvolvimento dessas pessoas. Portanto, o “modelo social da deficiência baseia-se na proposição de que a sociedade e as suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos” (Mittler, 2003, p. 26).

Não sendo responsabilidade apenas da família ou da própria pessoa, a inclusão passa a ser vista “como forma de transposição de barreiras sociais e segregadoras, em que se discute a importância de uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos” (Teixeira; Oliveira; Sousa, 2018, p. 476). O Quadro 1, a seguir, busca fazer uma comparação dos dois modelos, o médico e o social.

Quadro 1 – Características do Modelo Médico e do Modelo Social de deficiência

CARACTERÍSTICAS	MODELO MÉDICO	MODELO SOCIAL
Problema	Incapacidade/dependência das pessoas (OMS, 1980)	Inadequação dos contextos ou espaços às pessoas (OMS, 2001)
Focalização	Na pessoa, nas suas limitações	Relação pessoais/contexto, nas barreiras sociais
Ética	Assistência	Direitos, igualdade de oportunidades
Objetivos	Busca de cura, tratamento e reabilitação	A busca pela eliminação das barreiras, promoção de acessibilidade
Perspectiva	Necessidades especiais, serviços especializados	Necessidades diferentes, serviços regulares
Serviços	Institucionalizados, rede de cuidados	De apoio, baseados na comunidade
Poder, controle	Exercido pelos profissionais	Exercido pelas pessoas com deficiência
Cultura	Manutenção da deficiência	Busca do reconhecimento e da inclusão
Objetivos das políticas	Compensar os indivíduos pelas suas incapacidades, “aliviar a situação”	Promover direitos, recursos e competências para identificar e eliminar barreiras pessoais e sociais
Focalização das políticas	Nos indivíduos e nas pessoas com deficiências	No grupo social e nas pessoas como um todo

Fonte: adaptado de Dantas (2020).

Conforme o Quadro acima, podemos perceber que no modelo médico a ênfase dada ao sujeito destaca como fator principal da exclusão as próprias limitações das pessoas com deficiência, tendo foco na pessoa e não responsabilizando a sociedade. Já o modelo social compreende a sociedade como responsável pela exclusão em virtude da maneira como está organizada, das visões preconceituosas, chamando atenção para a necessidade de promover uma sociedade com direitos e oportunidades iguais.

2.3 ASPECTOS HISTÓRICOS-NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Com a intensificação e expansão dos movimentos sociais pela inclusão, a educação inclusiva passa a ter relevância mundial com a aprovação de legislações, decretos e normativas. Entre eles está a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento proclamado pela ONU, que acabou inspirando outras legislações tanto nacionais quanto internacionais. Destacamos a seguir alguns artigos da Declaração que evidenciam a dignidade e os direitos das pessoas com deficiência:

Artigo 1-Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo 2- Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo 7- Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei [...]

Artigo 26 - Toda pessoa tem direito à instrução [...]; A instrução será orientada no sentido pleno do desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais [...]

Artigo 27 - Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios (Brasil, 1998, s/n).

A legislação internacional se consolidou por meio de inúmeras lutas das pessoas que reivindicaram seus direitos de igualdade de participação na sociedade e de usufruir de tudo que ela oferece, desde ambientes sociais até espaços escolares. Assim um outro documento de suma importância para efetivação desses direitos é a Declaração de Salamanca, que reafirma a educação como um direito de todos. Dentre as exigências contempladas sobre educação, destacam-se a necessidade de que as nações signatárias desse documento:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.

- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (Salamanca, 1994, s/n).

Nesse sentido, faz-se necessário que os espaços educativos formais busquem a universalização da educação, e a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência passe a ser uma realidade em todos os níveis e modalidades de ensino, pois não podem “continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de se expressar, dos mais variados modos” (Mantoan, 2006, p. 12).

Outro importante documento normativo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), busca instituir o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência tanto no campo social como no educacional, sendo a partir de agora obrigatoriedade do estado a inserção desses alunos no ensino regular. Desse modo, o Estado deve ofertar a esse público uma educação de qualidade em todos os níveis.

Pensando nessas transformações da educação voltamos nossa atenção para as políticas públicas da educação Inclusiva. Nesse sentido, temas relacionados à diversidade têm se intensificado, tendo como base os debates internacionais e nacionais, voltados para as políticas públicas, buscando, assim, a valorização e o reconhecimento desses grupos com uma “educação que deve ser voltada para a cidadania” (Rodrigues; Abramowicz; Cruz, 2011, p. 90).

Na complexidade desse universo educacional, a educação especial inclusiva está posta como um desafio, visto que as ações realizadas ainda caminham a passos lentos, pois muitos grupos ainda vivenciam a realidade da exclusão, mesmo com legislações que asseguram o direito ao ensino de qualidade para todos. De acordo com o artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão,

[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Abordar a temática da inclusão e colocá-la em prática ainda é um desafio que necessita do envolvimento de todos para que se possa de fato oferecer com êxito um ensino de qualidade para todos. Para que a efetivação prevaleça, é necessário o fortalecimento das políticas públicas, o redimensionamento do planejamento educacional e da organização dos ambientes vivenciados por essas pessoas para que os seus direitos sejam de fato garantidos e suas dificuldades sejam superadas (Rodrigues; Salustiano, 2023).

Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (Brasil, 1994, p. 5).

Somente as leis não bastam, é preciso oferta de um ensino de qualidade para todos, onde todos estejam envolvidos levando em consideração a importância de ações que contemple esse público para alcançarmos, de forma plena, o seu desenvolvimento, pois a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família.

Essa busca de ações para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva está respaldada no avanço de algumas leis como na Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015, que garante, em termos formais, a igualdade e os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, o que acaba proporcionando o bem de todos sem distinção ou preconceito. Assim, no artigo 8º estabelece:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015, s/n).

Nesse contexto, é necessário destacar que essa inclusão não se resume apenas a adequação do espaço físico, mas também a inserção em políticas públicas que promovam, na prática, um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, com adequação didática e metodologias que contemplem a todos, independentemente da sua deficiência. Portanto, é indispensável que as escolas tenham aparatos para recebê-los desde o início da sua vida escolar, no intuito de viabilizar a sua entrada e permanência em todos os níveis da educação, desde a educação infantil até ensino superior.

Portanto, a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva aborda como fator primordial a garantia da aprendizagem com a participação de todos no ambiente escolar. Assim, os objetivos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação visam assegurar:

[...] a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Essa obrigatoriedade tem possibilitado discussões entre os docentes e o sistema educacional que agora deve incluir esses alunos na sala de aula comum.

2.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES E CONQUISTAS

Conforme Libâneo (2013), a educação é um processo social e universal que proporciona o funcionamento das sociedades, por possibilitar formação e preparação para atuar nas diferentes fases da interação social, sendo fundamentais na vida cotidiana de todos os indivíduos, independentes de suas condições sociais, físicas ou mentais. Nesta perspectiva, Mantoan (2011, p. 94) observa que

[...] o direito de todos à educação inclusiva é, sem dúvida, uma tarefa difícil, mas exequível. Precisamos ser capazes de nos desviar dos obstáculos que a escola tradicional coloca hoje para impedir o avanço das propostas de uma escola para todos, justa, democrática e aberta às diferenças.

Nesse contexto, as instituições de nível superior devem oferecer uma educação de boa qualidade no sentido de permitir que todos possam participar ativamente de todo o processo de ensino aprendizagem, para que a permanência e a conclusão do curso sejam efetivadas com êxito, promovendo meios que garantam a eliminação de barreiras, “tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida” (Carvalho, 2006, p. 72). A importância da eliminação de barreiras e transformação do sistema de ensino é destacada por Cunha (2013, p. 99), como vemos a seguir:

A transformação do sistema de ensino superior para inclusão das pessoas com deficiência passa por uma ampliação da oferta de atendimento educacional especializado que possibilite a eliminação de barreiras e obstáculos, por exemplo, intérpretes para surdo, como também, a adequação arquitetônica dos prédios para acessibilidade e a utilização por esses alunos do arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, por conseguinte, promover vida independente e inclusão.

É necessário que as instituições de ensino superior busquem meios que contemplem a todos desde a inserção até a permanência, sem barreiras que dificulte o seu processo na academia. Nesse caso é preciso uma educação mais justa e igualitária com ações que possibilite a independência do aluno para compartilhar tudo que o ensino superior tem a oferecer. Nesse sentido, Rocha e Miranda (2009, p. 32) observam que

[...] o papel social da universidade é fundamental; ela não poderá ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático. É preciso que o estado assuma uma dívida histórica com a educação da pessoa com deficiência. Contudo, aspectos legislativos, como as normas apenas, não vão dar conta da demanda para o setor; é preciso política públicas dirigidas com investimentos na qualificação de professores e recursos tecnológicos, além de assistência estudantil nas universidades públicas.

Portanto, para que a inclusão ocorra é necessário que esteja presente não somente na educação básica como também no Ensino Superior, ambiente que vai proporcionar a formação de profissionais para o mercado de trabalho, inclusiva para a docência no ensino básico.

Nesse processo, o direito formal de todos terem acesso ao ensino superior encontra-se estabelecido em diversos dispositivos legais e normativos, como a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que assegura como dever do Estado o acesso dessas pessoas ao ensino superior. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

[...] a educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p.14).

Dentre tantas leis e atos normativos que fundamentam a inclusão desses alunos, na busca do respeito e do desenvolvimento dos indivíduos, está a alteração da lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, pela lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior, minimizando a exclusão educacional enfrentada por esse público. Mendes (2014, p. 3) reiteram que:

[...] a inclusão é um processo, por isso nunca estará finalizado, mas nunca poderá existir se não houver um esforço coletivo. O grande desafio das universidades hoje é proporcionar a inclusão da pessoa com deficiência com qualidade onde ela tenha o acesso, a permanência, a participação e o sucesso.

Vale ressaltar que não basta apenas a inserção desse público no ensino superior, ainda tem uma longa caminhada para ser realizada, principalmente com a efetivação de políticas que possibilitem a permanência, através de um processo que envolva todos os profissionais da educação, especialmente nas práticas docentes. Como descreve o artigo 24 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,

[...] os Estados partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (Brasil, 2008, s/n).

Para que tais objetivos sejam alcançados, é necessário que os profissionais

tenham um conhecimento adequado para desenvolver habilidades na sua prática pedagógica orientadas para superar as barreiras frequentemente enfrentadas pelas pessoas com deficiência nos processos de ensino-aprendizagem, para criarem estratégias que fortaleçam e atendam às necessidades educacionais dessas pessoas e consigam com êxito a inclusão no ensino superior, conforme apontado por Regis (2023).

Nesse contexto, é necessário destacar que essa inclusão não se resume apenas à educação, envolve toda a sociedade, conforme dito a seguir:

[...] instituições inclusivas não permitem situações de exclusão e de discriminação para com as pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, tanto no contexto educacional, quanto no social. Percebe-se, pois, que o processo de inclusão não só desafia os sistemas educacionais em todas as modalidades, mas a sociedade como um todo (Chahini, 2013, p. 161).

Dessa forma, as instituições de ensino superior devem possibilitar meios que promovam essa inclusão como um direito de todos. Portanto, um ensino superior inclusivo só é plausível se houver a eliminação das barreiras, “desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado” (Moreira; Bolsanello; Seger, 2011, p. 141). Nessa perspectiva de transformação e adequação do ambiente escolar das instituições de ensino superior, tanto da estrutura física quanto dos processos de construção de conhecimento, Mendes e Almeida (2015, p. 289) ressaltam que:

[...] as instituições de Ensino Superior, como qualquer outro ambiente educacional, devem transformar a sua estrutura, no intuito de valorizar as diferenças de todas as pessoas que usufruem desses ambientes, se responsabilizando por oferecer respostas educacionais que possibilitem o acesso ao conhecimento produzido historicamente pelo homem, com a intenção de promover o desenvolvimento educacional de seu alunado e, para pessoas com deficiência, isso não é diferente.

Nesse sentido, o processo de inclusão é desafiador, pois trata-se de uma realidade que exige de todos que fazem a instituição ações respaldada em políticas públicas que possibilitem práticas reflexivas e inclusivas. Para isso é necessário capacitação e preparação dos educadores e demais profissionais da educação para compreender as exigências da inclusão educacional.

A universidade deve assumir função primordial na luta em favor da inclusão socioeducativa dos sujeitos. Para tanto, além de propor reflexões e construções teóricas fundamentais à transformação da realidade, precisa revisar e redimensionar as concepções e práticas culturais, políticas, organizacionais, curriculares e pedagógicas vigentes (Santos, 2006, p. 104).

Assim a universidade, enquanto instituição produtora de conhecimentos, deve pautar sua abordagem em reflexões que viabilizem a transformação de preconceitos enraizados na nossa sociedade, para que a realidade que vivenciamos possa ser repensada e seja de fato redirecionada para uma prática inclusiva em todos os segmentos da sociedade, não se restringindo apenas aos espaços acadêmicos. Portanto, a universidade deve promover mudanças que leve uma educação a se desenvolver de maneira inclusiva para todos, mas para que isso ocorra de fato deve existir um trabalho em conjunto de toda a comunidade acadêmica para que as normas e legislações sejam de fato seguidas e os direitos formalmente adquiridos sejam efetivados.

No capítulo a seguir abordaremos o percurso metodológico para realização dessa pesquisa, descrevendo seu local, abordagem e instrumentos de produção e análise de dados.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: ESCOLHAS E PERCURSOS

Neste capítulo abordamos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta investigação, apresentando, inicialmente, a abordagem da pesquisa e a organização das etapas e estratégias utilizadas para alcançar os objetivos.

3.1 A ABORDAGEM DE PESQUISA

É necessário destacar a metodologia como essencial para o bom desenvolvimento da pesquisa, sendo sua abordagem crucial. Assim a pesquisa qualitativa se apresenta como a melhor metodologia a ser utilizada neste estudo, pois permite um conhecimento mais adequado do objeto de investigação a partir de situações concretas, como também um detalhamento tanto do ambiente como dos participantes.

A pesquisa qualitativa permite o acesso às informações mais importantes para compreender um fenômeno no seu ambiente natural. Nesse sentido,

[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (Chizzotti, 2006, p. 28-29).

Assim a abordagem qualitativa possibilita um maior aprofundamento do objeto estudado, pois permite que todo o contexto seja analisado, pois a “pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (Minayo, 2001, p. 21). André e Ludke (1986, p. 18) por sua vez, destacam que o estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural; é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Esse tipo de abordagem qualitativa não utiliza do método estatístico para sua análise, geralmente é usado como método a entrevista, a observação e documentos para interpretação da situação analisada, tendo em vista que a pesquisa qualitativa

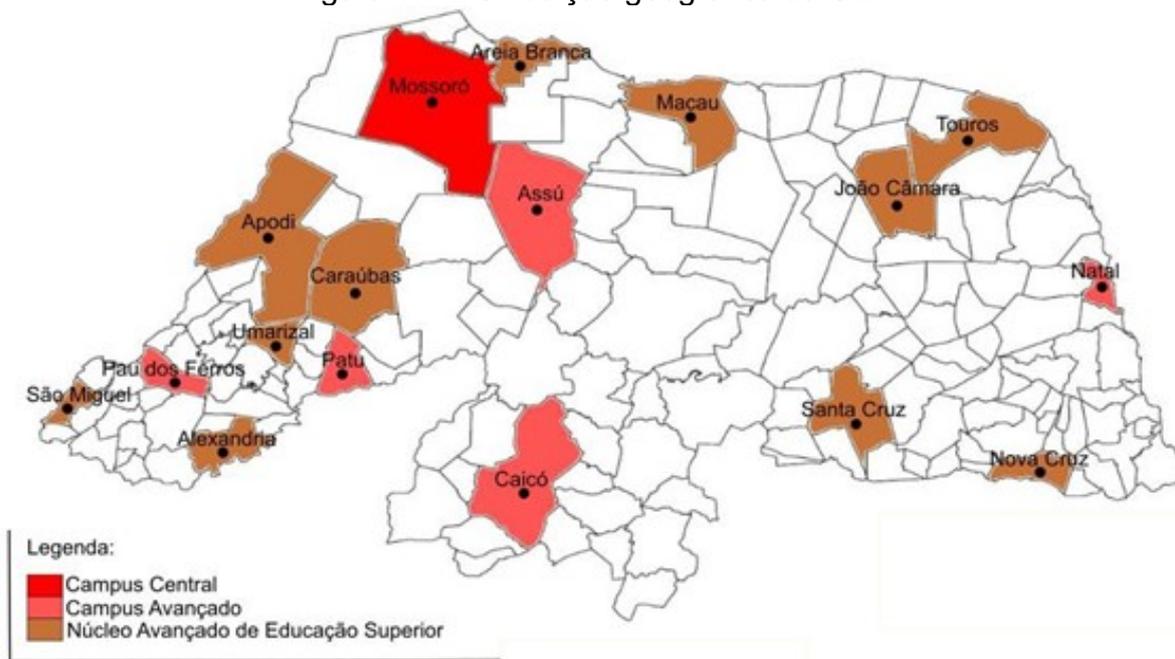
[...] propõe a subjetividade como fundante do sentido e defende-a como constitutiva do social e inerente ao entendimento objetivo. Esta corrente não se preocupa em quantificar, mas em explicar os meandros das relações sociais consideradas essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional, que pode ser apreendida através do cotidiano, da vivência e da explicação do senso comum (Minayo, 1993, p. 11).

A abordagem qualitativa permite investigar como está sendo desenvolvida a educação especial inclusiva na UERN, possibilita conhecer não somente o acesso, como também os desafios para a permanência e conclusão do curso pelos alunos com deficiência, tendo como ponto de partida sua percepção sobre a prática cotidiana da sala de aula.

3.2 O LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, situada no Rio Grande do Norte. A escolha desse lócus se deu por dois motivos: o primeiro, em virtude da pesquisadora ser egressa da instituição; segundo, em decorrência da instituição ser para além de formadora de docentes uma instituição pública de qualidade que também se preocupa com a pesquisa e a extensão, sendo de fundamental importância conhecer as práticas inclusivas desenvolvidas pela instituição que busca formar profissionais para atuarem na educação. A UERN foi inaugurada em 1968 e, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (UERN, 2016), a instituição conta com um Campus Central, cinco Campi Avançados e onze Núcleos Avançados de Educação Superior, sendo a maioria dos cursos de graduação em licenciaturas. A UERN também contempla cursos de graduação na modalidade de Educação a distância (Figura 1).

Figura 1 – Distribuição geográfica da UERN



Fonte: Costa (2020, p. 33).

Nesse sentido, a UERN tem uma importância fundamental como uma instituição pública que busca a valorização e desenvolvimento da sociedade, procurando reinventar-se diante dos desafios que surgem com a inovação de estratégias e mecanismo que contemplem a diversidade de todos os indivíduos que buscam a instituição. Conforme se lê no PDI da instituição,

Nos últimos quinze anos, houve, com certeza, um significativo avanço na área do ensino de graduação. O crescimento da oferta de vagas, pela criação de novos cursos e pela expansão geográfica, a inclusão de pessoas com deficiência nos vários cursos, os significativos passos em direção à flexibilização curricular, a diversificação das formas de acesso, o crescimento da capacitação docente, a modernização do sistema de gestão acadêmica, os resultados positivos nas avaliações do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE) evidenciam esse avanço. Nesse período, registrou-se aumento significativo no número de discentes que passou de 5.067, em 1997, para 10.748, em 2016.1. (UERN, 2016, p. 51).

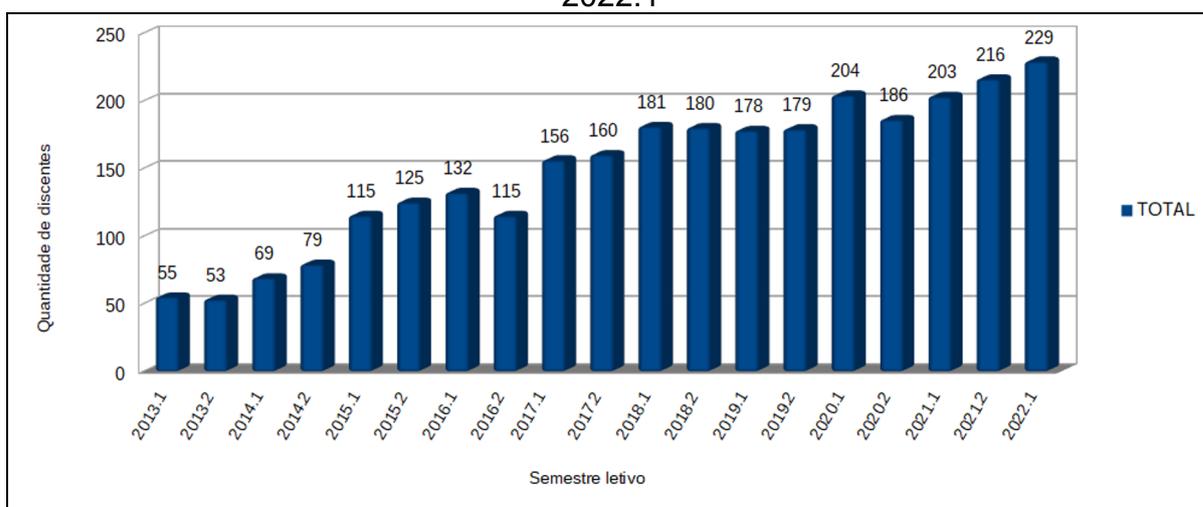
Tendo em vista a importância da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, em 2014 a instituição começou a promover discussões sobre essa temática, sendo estabelecida oficialmente uma Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN), através da Resolução Nº 5/2015 – CD (UERN, 2015), que visa contribuir com a formação dos alunos com deficiência, buscando desenvolver estratégias para inserir

esses alunos na área de extensão, pesquisa e ensino, acompanhando os alunos e docentes nesse processo de inclusão.

A Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas – DAIN, fundamentada nas Legislações, Nacional e Internacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promove ações e políticas de inclusão viabilizando o acesso, apoio e acompanhamento aos estudantes, professores e técnicos administrativos com deficiência. Para isso, a diretoria oferece o suporte de uma equipe multiprofissional constituída pela diretoria, secretaria e auxiliar, pedagogia, psicopedagogia, assistência social, tradutores/intérpretes de Libras, ledores, instrutor de Libras, psicologia clínica e educacional (UERN, 2020, p.19).

Nesse contexto, a DAIN busca acompanhar esses alunos desde o ingresso na instituição até a conclusão, procurando alternativas que possibilitem a permanência desse alunado, com a promoção da igualdade e o rompimento das barreiras que possam surgir durante a permanência desse aluno no curso que realiza, com ações como mudanças arquitetônicas para facilitar o acesso a todos os ambientes, a aquisição de equipamentos, profissionais qualificados e materiais adequados. A diretoria tem um controle de todos os estudantes com deficiência matriculados na UERN, para uma maior assistência, como por exemplo a assistência na sala de aula com intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e ledor para o desenvolvimento de atividade diárias e avaliativas (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Número de alunos cadastrados na DAIN nos períodos de 2013.1 a 2022.1



Fonte: Portal UERN.

Nesse sentido, além dos alunos, a instituição tem funcionários com deficiência, entre eles docentes e técnicos administrativos. Na busca da inclusão dessas pessoas,

são promovidos cursos como os de Ledor, LIBRAS, BRAILLE e formação continuada, celebração de datas consideradas importantes como o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência e o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, além de eventos sobre a temática da inclusão para que todos possam participar e desenvolver-se integralmente. A universidade passou, como vemos no gráfico acima, a receber um número maior de pessoas com deficiência nos últimos anos.

Para a realização da pesquisa optamos pelo Campus Central, localizado na cidade de Mossoró/RN, por ter um número maior de alunos matriculados com deficiência, como mostra a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Alunos Cadastrados na DAIN no Período de 2013 a 2018

CAMPUS/ NÚCLEO	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	2017.1	2017.2	2018.1
CENTRAL	36	31	46	49	71	77	85	76	100	101	110
CAMEAM	06	05	04	07	10	12	11	09	12	14	16
PATU	02	02	03	04	06	06	06	04	05	07	07
NATAL	02	02	03	05	11	12	14	12	20	18	27
CAWSL	03	03	03	03	02	02	01	01	03	03	04
NOVA CRUZ	01										
ALEXANDRIA	01	01	01								
APODI	01	01	01								
SÃO MIGUEL	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	
PAFOR	02	02	01	01	01	01	01	01	02	02	
CAICÓ	00	03	04	07	10	11	10	10	12	12	12
CARAÚBAS	00	02	02	02	02	02	02				
SÃO G. AMARANTE	-			-	01	01	01	01	01	01	01
PÓS- GRADUAÇÃO										01	04
TOTAL	55	53	69	79	115	125	132	115	156	160	181

Fonte: Portal UERN.

O curso escolhido para a realização da pesquisa foi o Curso de Pedagogia do Campus Central. A escolha se deu pelo número de alunos matriculado com deficiência, como também pelo engajamento dos professores com ações inclusivas.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

No processo de produção de evidências para fundamentar a análise do problema, buscamos compreender as estratégias pedagógicas de inclusão adotadas pelos docentes do curso para dar suporte a esses alunos e, em especial, a percepção dos alunos sobre o caráter inclusivo ou excludentes dessas práticas.

No Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação do Campus Central da UERN constavam, em 2023, ano em que os dados foram coletados, 8 (oito) alunos com deficiência, porém 1 (um) desses não estavam com vínculo ativo no semestre 2023.1, ou seja, não realizou matrícula, e 1 (um) realizou a matrícula e não estava frequentando as aulas. Os alunos são distribuídos nos turnos matutino e noturno, nos quais o curso funciona.

Utilizamos como critério para inclusão: ser pessoa com deficiência, estar matriculado entre o segundo e último semestre do curso e aceitar participar da pesquisa mediante conhecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os critérios de exclusão da amostra foram: ser ingressante no primeiro período do curso e não aceitar o convite para participar da pesquisa.

Assim, foram entrevistados no total cinco alunos com deficiência do curso de Pedagogia, os quais foram contatados por telefone e e-mail, cedidos pela secretária da Faculdade de Educação (FE), após uma conversa prévia com os alunos que autorizaram o repasse dos dados pessoais, dentre eles o número de telefone e e-mail. Inicialmente, percebemos uma resistência de boa parte dos alunos no primeiro contato, o que se revelou por meio de ligações não atendidas e mensagens não respondidas, sendo necessário várias tentativas de contato para conseguir agendar uma conversa informal.

Alguns alunos relataram não ter disponibilidade ou interesse em participar da pesquisa, decidindo participar somente depois da conversa informal agendada previamente, na qual foi apresentada a relevância da pesquisa. Ressalto que algo que nos deixou surpresa nessa conversa foi a resistência ou receio desses alunos em falar sobre sua rotina no curso, suas dificuldades, vitórias ou conquistas. Alguns relatavam dificuldades em participar em virtude da falta de tempo pelo trabalho, pelas atividades do final do semestre do curso ou problemas familiares.

Para iniciarmos os registros dos dados foram disponibilizados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que contém a apresentação da pesquisa, seus objetivos, riscos e benefícios. Informamos também que a investigação obteve Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) aprovado em 31 de

março de 2023 sob Parecer: nº5.977.868 – Plataforma Brasil/Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) observando todos os requisitos que são determinados pelo Comitê de Ética para a realização de pesquisas que envolvem seres humanos.

Posteriormente, de acordo com a disponibilidade dos alunos, agendamos o dia e o horário para realização de cinco das entrevistas semiestruturadas por meio do aplicativo Google Meet e uma presencial na própria instituição UERN.

Durante o levantamento de dados deixamos os sujeitos à vontade para descrever a experiência em sala de aula. Antes de iniciar a entrevista foi reforçado, novamente, os objetivos da pesquisa, os preceitos éticos legais e apresentado o roteiro da entrevista. Contando com consentimento dos sujeitos, as entrevistas foram gravadas durante as chamadas do Meet e em aparelho celular aquelas que foram realizadas pessoalmente, para posterior transcrição. Ao final, foi disponibilizado um tempo para os sujeitos fazerem suas considerações, caso desejassem.

Os nomes que identificam os dados dos sujeitos da pesquisa são fictícios, tendo em vista o compromisso de preservar o anonimato da identidade dos participantes. Os codinomes de alguns foram escolhidos pelo próprio entrevistado, enquanto outros deixaram essa escolha a critério da pesquisadora, que assumiu o compromisso de não divulgar os nomes no intuito de preservar as histórias pessoais e conseqüentemente a identidade de cada um.

Quadro 2 – Dados dos participantes da Pesquisa

Codinome	Idade	Ano de ingresso	Semestres decorridos	Deficiência
Ricardo	35 anos	2022.1	2º período	Visual-Cegueira Bilateral
João	45 anos	2018.2	4º período	Física
Mara	26 anos	2021.2	6º período	Intelectual
Gabrielli	47 anos	2021.2	5º período	Física
Karla	28 anos	2021.2	5º período	Visual-Visão Monocular
Isabela	22 anos	2022.1	2º período	Física

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 2 descreve os sujeitos da pesquisa com dados gerais como o nome fictício, o ano de ingresso e o tipo de deficiência de cada um. A partir dos relatos de cada um buscamos compreender as práticas inclusivas do curso de Pedagogia.

Com base nos dados do Quadro acima e em informações obtidas durante na entrevista, a seguir apresento um breve perfil dos sujeitos: dois são do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com faixa etária entre 22 e 45 anos de idade.

Ricardo tem 35 anos, está atualmente no 2º período de pedagogia. Já nasceu com a deficiência visual que progrediu de baixa visão leve para moderada e severa e hoje é considerada cegueira Bilateral ⁴. Como recurso para participar das aulas, utiliza seu smartphone. Sua condição de deficiência não causou impedimento para a realização da entrevista. Ele é aluno da instituição pela segunda vez, pois anteriormente cursou Filosofia e atualmente está cursando Pedagogia, com ingresso pelo sistema de cotas. Reside na mesma cidade do *Campus* Central da UERN e não recebe bolsa de estudos ou qualquer outro suporte financeiro institucional.

João tem atualmente 45 anos, está cursando algumas disciplinas do 4º período e uma do 5º período, não estando regular no curso desde a pandemia, durante a qual trancou o curso em virtude das dificuldades que encontrou para acompanhar as atividades e aulas. Sua deficiência classifica-se como física (escoliose congênita) e na família dele tem outras pessoas com deficiência. Cursa a primeira graduação, na qual ingressou pelo sistema de cotas, não tem bolsa de estudos, trabalha pela manhã e estuda à noite. Também é residente na mesma cidade em que o *Campus* Central está localizado.

Mara também é residente da mesma cidade do *Campus* Central da instituição, ingressou no curso pelo sistema de cotas, não tem bolsa de estudos e está cursando a segunda graduação, a primeira em serviço social foi realizada em outra instituição. Tem 26 anos, está atualmente no 6º período. Nasceu com deficiência intelectual, segundo informações do próprio sujeito da pesquisa, que mesmo com deficiência intelectual consegue ter acesso a todas as informações do curso e da sala de aula.

Gabrielli tem uma deficiência física, que foi adquirida na infância, com um ano e sete meses de vida, em virtude de uma poliomielite. Tem 47 anos e está atualmente no 5º período. É servidora pública, conseguiu acessar a universidade também pelo sistema de cotas e está cursando a primeira graduação. Reside na cidade de Baraúna, tendo que se deslocar aproximadamente 70 km, para ir e voltar todos os dias para estudar.

⁴ Termo usado para definir a deficiência visual na qual o indivíduo necessita de auxílio de terceiros para desenvolver atividades.

Karla também ingressou na UERN pelo sistema de cotas e está cursando sua primeira graduação, está atualmente no 5º período, não tem bolsas de estudos e é residente da mesma cidade em que o Campus Central está localizado. Tem 28 anos, é uma pessoa com deficiência visual (visão monocular) que foi adquirida.

Isabella, como os demais participantes, também ingressou na UERN pelo sistema de cotas está cursando sua primeira graduação, atualmente está no 2º período, também não tem bolsas de estudos e atualmente é residente da mesma cidade do Campus Central. Tem 22 anos e a sua deficiência classifica-se como física e foi adquirida em virtude de um AVC, quando era criança.

Com base nas entrevistas podemos perceber que todos os entrevistados conseguem desenvolver suas atividades e avaliações mesmo com as suas limitações, sem ajuda ou suporte de alguém do DAIN. No entanto, necessitam muitas vezes de suportes como leitores de texto, o uso do celular como auxiliar para os estudos, sempre de propriedade do próprio aluno.

Logo após a realização, as entrevistas foram transcritas na íntegra por outra pessoa e não pela pesquisadora, no entanto a pesquisadora fez a checagem das transcrições e realizou a edição, quando foi necessário.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Como instrumento para produção de dados, optamos pelo uso da entrevista semiestruturada. A entrevista é “uma forma de interação social. Mais especificadamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 2008, p. 109), o que possibilita responder a questão-problema da pesquisa.

Neste estudo utilizamos a entrevista semiestruturada composta por perguntas abertas, o que possibilitou a introdução de outras questões que se mostraram relevantes durante o diálogo com os colaboradores da pesquisa. Este proceder está de acordo com que Manzini (1991, p. 154) afirma sobre essa técnica de produção de dados:

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Com base nos dados obtidos por meio dessa técnica, foi possível um maior aprofundamento acerca da percepção dos alunos com deficiência matriculados no curso de Pedagogia, pois “a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para o entrevistador e entrevistado” (Szymanski, 2004, p. 12). Desse modo, podemos perceber como são executadas as ações docentes voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula ou se estas ações resultam em formas de exclusão.

Conforme André e Ludke (1986, p. 34),

[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Dessa forma, as entrevistas semiestruturadas possibilitam uma maior interação com o sujeito pesquisado, ao proporcionar maior liberdade para abordar outras indagações que venham a contribuir significativamente para o estudo, como também evita a dispersão e estimula um diálogo mais fluido.

Uma questão que deve ser levada em consideração durante as entrevistas é a atenção que o pesquisador tem que ter as respostas dos entrevistados como “gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal, cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito”. (André; Ludke, 1986, p.36).

Vale ressaltar que o roteiro das entrevistas foi construído na forma de tópicos temáticos relacionados aos objetivos da pesquisa, abordando aspectos referentes à percepção dos alunos sobre as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, tendo em vista suas possibilidades de inclusão ou exclusão dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem.

É bom frisar que as entrevistas seguiram os preceitos éticos estabelecidos pelas resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nesse sentido, a participação na pesquisa foi definida mediante aceitação do convite e posterior leitura e assinatura do TCLE, que garante o anonimato da identidade dos participantes, dentro outros cuidados éticos. Os colaboradores receberam uma cópia deste documento e foram informados da possibilidade de retirar sua autorização a qualquer momento da pesquisa.

3.5 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados produzidos nas entrevistas serão apresentados no próximo capítulo como resultado da investigação. No entanto, para chegar a esses resultados foi necessário a construção de categorias que “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico” (Bardin, 2008, p. 147). A categorização é um processo dinâmico, que envolve um constante fazer e revisar as categorias, de acordo com o agrupamento de colocações semelhantes e importantes para pesquisa.

Após a escuta e revisão da transcrição na íntegra como um procedimento preliminar para a aplicação da técnica de Análise do Conteúdo (Bardin, 2008), procedemos a análise de conteúdo, que é definida por Bardin como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2008, p. 42).

A análise de conteúdo é constituída das seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Sobre a primeira fase Bardin (2008, p. 95), explica que:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao ordenador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso.

Nesse sentido, para alcançarmos os resultados propiciados pela técnica de análise de conteúdo, seguimos as três fases abordadas pela autora para organizarmos os dados produzidos nas entrevistas e contemplar os objetivos da pesquisa. Primeiro, realizamos a organização dos dados coletados, através da transcrição e revisão das entrevistas. Em seguida, identificamos os temas abordados a partir da fala dos sujeitos entrevistados e os classificamos pela semelhança em categorias temáticas, após diversas leituras das transcrições.

Este processo consistiu na criação de categorias e subcategorias, de acordo com os objetivos da pesquisa e ganhou mais rigor e sistematicidade com o uso de um *software* de análise qualitativa, o Atlas.ti edição 23 (<https://atlasti.com/>), cujo licenciamento foi obtido por meio do pagamento de uma assinatura.

A etapa final do processo de análise do conteúdo consistiu na realização da interpretação dos dados sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, a partir da fala dos próprios alunos e da contribuição de autores que oferecem fundamentação teórica para o estudo.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, selecionamos para análise apenas uma parte das categorias, as quais foram organizadas em três grandes eixos temáticos, relativos às práticas pedagógicas inclusivas e excludentes conforme veremos no próximo capítulo.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E EXCLUDENTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS CENTRAL DA UERN

Conceituar práticas pedagógicas é uma tarefa difícil em virtude da amplitude do tema. No linguajar cotidiano, essa expressão costuma ser utilizada para se referir a todas os procedimentos realizados de maneira intencional pela instituição de ensino para possibilitar a aprendizagem dos seus alunos, em diferentes espaços. No entanto, em termos conceituais, para que a ação do professor como mediador do conhecimento seja conceituada como prática pedagógica, é necessária uma ação intencional e sistemática, conforme esclarece Franco (2016, p. 14):

[...] as práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno.

Neste capítulo, abordaremos os relatos dos estudantes colaboradores desta pesquisa, sobre as práticas pedagógicas inclusivas ou excludentes vivenciadas no Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN, a partir das categorias utilizadas para organização e interpretação dos dados das entrevistas, com base na técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2008). As categorias foram organizadas com base nos objetivos da pesquisa e da relevância que os relatos têm dentro da investigação.

4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

Várias são as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, entre elas está a inserção na sociedade e nos processos de ensino aprendizagem. Um dos recursos que emerge como uma alternativa que possibilita a inclusão social e educacional dessas pessoas é o uso das Tecnologias Assistivas (TA), que funciona

como metodologia, estratégia ou recursos que possibilitam o processo de inclusão. Assim a Tecnologia Assistiva é definida como:

Uma área do conhecimento, de características interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionado à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2009, p.3).

Assim, o uso dessas tecnologias favorece o processo de comunicação e inclusão, constituindo instrumento mediador para a comunicação nos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor como mediador e facilitador da aprendizagem necessita desenvolver novas habilidades com o uso dessas tecnologias, criando formas de planejar e ministrar suas aulas de maneiras mais inclusivas, com adoção de meios que facilitem o acesso aos conteúdos, a melhoria da comunicação, objetivando promover o desenvolvimento dos discentes.

O curso de licenciatura em Pedagogia oferece qualificação de profissionais para trabalhar em diferentes níveis de ensino na educação, o que indica sua importância e responsabilidade na qualificação desses profissionais. Assim, as práticas desenvolvidas nas instituições de ensino superior precisam ser inclusivas para que esse aluno consiga desenvolver-se integralmente e contribuir de maneira significativa e satisfatória na sua área profissional.

Buscamos entender os processos de inclusão ou exclusão no curso com base na percepção dos próprios discentes com deficiência, concebendo a pesquisa como um espaço de fala, de análise dos seus direitos, das conquistas realizadas e dos desafios que enfrentam no contexto das práticas pedagógicas docente em função de seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Portanto, a inclusão de alunos com deficiência e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas vão muito além do ingresso na universidade, é preciso que os docentes tenham formação que os capacite a desenvolver essas práticas tendo em vista as especificidades dos docentes e seus objetivos de aprendizagem e formação. Algumas falas dos sujeitos entrevistados revelam a preocupação de se tornar um bom profissional, de ter uma boa formação para poder desenvolver estratégias e práticas inclusivas, com o suporte que foi adquirido durante a graduação.

[...] é um tema que é pouco trabalhado nas universidades. Aí, quando a gente chega na sala de aula, como futura pedagoga, se Deus quiser, a gente vai sentir esse impacto, porque a gente vai ter nossos alunos com as dificuldades deles, e a gente não vai ter muito conhecimento para trabalhar com esses alunos, e vamos ter que estudar por conta própria para saber como é que a gente vai incluir aquele aluno, como vamos incluir eles (Karla, 2023).

A UERN ela possibilita essa inserção, nos dá a oportunidade de estudar, de nos preparar também para o mercado de trabalho, de estar inserido no meio acadêmico (João, 2023).

Assim, durante o curso temos que aprender a trabalhar e desenvolver estratégias diferentes para no futuro trabalhar com esses alunos. Um exemplo são metodologias que envolvem brinquedos pedagógicos, tem como a gente auxiliar e tudo mais, mesmo a criança, sendo deficiente ou não (Isabela, 2023).

Pensando nisso, podemos perceber que as práticas pedagógicas inclusivas devem acontecer para eliminar as barreiras que possam existir e a aprendizagem aconteça com a participação de todos, para que futuramente esses profissionais cheguem ao mercado de trabalho capacitados para enfrentar as diversas realidades da educação brasileira, e encontrar caminhos para exercer uma prática que possibilite o aprendizado de cada aluno. Nesse sentido é necessária uma qualidade nos cursos de licenciatura, como prevê o Plano Nacional de Educação:

[..] promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (Brasil, 2014, p. 75).

Para garantir um bom desempenho, a universidade deve orientá-los e qualificá-los para buscar alternativas quando estiver na prática. “É preciso inserir mais os alunos com deficiência nas aulas, em palestras, abordando os devidos assuntos pertinente aos mesmos” (Mara, 2023), para que essas questões sejam debatidas na academia.

Desse modo, a partir do momento em que o educador tem uma visão para o desenvolvimento global do aluno, e conseqüentemente uma abordagem diferenciada no seu processo educativo, ele pode refletir e buscar meios e estratégias para auxiliar o processo de inclusão, visando garantir a todos o acesso à aprendizagem. Nesse sentido, sendo uma atividade consciente e interativa, tais estratégias configuram-se

como práticas pedagógicas inclusivas, que busca contribuir para a aprendizagem e formação desses alunos.

[...] as boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm aspectos fortes e estilos de aprendizagem individuais. Isto aplica-se a alunos com necessidades educativas especiais e aos outros. Podem precisar de mais tempo, de mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não de uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com os outros alunos (Ainscow, 1997, p. 45).

Pensando assim, as práticas pedagógicas inclusivas devem levar em consideração as necessidades individuais dos alunos, com estratégias e ferramentas que garantam o acesso à informação e conteúdos ministrados durante as aulas. Como mencionam os sujeitos da pesquisa:

Quando o professor realmente faz uso de uma metodologia onde realmente envolve o aluno na aula, escutando e debatendo com os alunos. [...]. É necessário que o professor saiba utilizar uma metodologia onde o mesmo consiga atingir o seu objetivo ao mesmo tempo que o aluno realmente participa da aula e não estando apenas de corpo presente (Mara, 2023).

Tem bons professores que, assim, me apoiaram muito, sabe? Apoiaram muito dando suporte nas aulas (João, 2023).

Os professores para a gente se comunicar com eles são bem fáceis. Eles entendem, eles compreendem. Quando eu chorei, no dia do seminário, o professor entendeu, conversou comigo, ele: é assim mesmo, vai dar certo". O pessoal da sala... Eu acho que isso é um ponto muito positivo, a compreensão e apoio dos professores e colegas da sala (Isabella, 2023)

Essas afirmações evidenciam que esses participantes da pesquisa percebem que alguns professores têm buscado de maneira considerável mudanças na sua abordagem de ensino, estando muitas vezes abertos para comunicação e diálogos com o seu alunado, não se limitando apenas ao domínio do conteúdo, como enfatiza Nóvoa (1997). Um aspecto que merece especial atenção é questão do equilíbrio psicológico e afetivo desses alunos, como demonstram as falas a seguir.

No período passado, teve um seminário e eu olhei assim para um lado, para o outro. "Meu Deus, estou fazendo um seminário". Comecei a me tremer, chorar e o pessoal da sala e o professor depois me acalmou. "Calma, é assim mesmo, vai dar certo". Mas até o momento está super bem meu convívio com todos da turma, é um trauma que tenho desde o ensino fundamental. (Isabella, 2023).

Então assim, em conversa com a professora: “Professora, eu já paguei essa disciplina em outro curso, eu poderia demonstrar meus materiais juntamente com os seus materiais e, assim, apresentar os trabalhos”. Foi uma troca de experiência muito grande. Então assim, hoje a UERN, para mim, no curso de Pedagogia, foi excelente. Ao contrário, o apoio pedagógico total. É tanto que, em nenhum momento, eu precisei da DAIN. O suporte hoje, eu posso dizer de uns quatro anos, de uns três anos para cá, tem sido muito assíduo. Isso no campus Mossoró. Eu não conheço os outros *campus*, desconheço Assú, desconheço Natal. O suporte é enorme, até porque o número de profissionais aumentou bastante (Ricardo, 2023).

Observamos que a postura inclusiva de alguns professores leva o aluno a adquirir um conhecimento que nos remete a Mantoan (2013, p. 18) quando afirma que “a educação é um direito humano, fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos”.

Notamos, assim, no relato de Ricardo, a importância da troca de experiências com a professora responsável pela disciplina de metodologia que propiciou obter um conhecimento significativo e reflexivo, como também na situação de Isabella, que possibilitou condições de superar seus traumas e limitações, com o auxílio de todos da turma, incluído o professor, buscando incluir todos, abrangendo a diversidade e favorecendo a todos os envolvidos.

Incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente. Ela propõe um deslocamento da visão educacional que se sente ameaçada pela inclusão, para uma perspectiva que se abre para os novos saberes, os novos estudantes e as outras formas de ensinar e avaliar a aprendizagem (Mantoan, 2006, p. 11).

Levando em consideração essas questões, os professores têm que desenvolver novas metodologias para trabalhar com os diversos tipos de alunos que possam surgir durante sua prática pedagógica e devem estar abertos a mudanças criando formas diferenciadas de ministrar suas aulas e avaliar esses alunos. Como estabelece a legislação, ao determinar a adoção de medidas que podem ser individualizadas ou coletivas para o “desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Brasil, 2015), pois a sala favorece o surgimento de novas possibilidades de interação e de aprendizagem.

4.1.1 A percepção de inclusão dos alunos do curso de Pedagogia da UERN

Um dos desafios atuais da educação superior é propiciar o acesso e a permanência de alunos com deficiência dentro das instituições de ensino, com alternativas que promovam uma educação de qualidade para todos, independentes das suas diferenças ou limitações. Para que esse processo aconteça com êxito é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a todos e, para tanto, as instituições precisam rever seus conceitos e práticas. Assim a as instituições de ensino superior são convocadas a realizar

[...] um enorme esforço para rever suas velhas crenças, dogmas e práticas, precisa realizar também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo o alunado [...] A escola não é apenas para quem pode frequentá-la e tirar proveito dessa experiência. Ela é para todos e é desnecessário dizê-lo (Omote, 2008, p. 24-25).

Assim, para que haja de fato uma formação que contemple a todos, é preciso essa adequação da Universidade, que ela esteja aberta a mudanças e a possibilidades de criar estratégias e alternativas individuais para serem usadas de acordo com a necessidade de cada um, como também a importância de conhecer o seu alunado, para que seja identificado suas habilidades e dificuldades. O Art. 160 do regimento da UERN considera estas exigências ao afirmar que a instituição:

Deve considerar a educação como constitutiva do direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (UERN, 2022, p.2).

Entretanto, a universidade não pode ser considerada inclusiva apenas pelo fato de reconhecer tais direitos e favorecer o ingresso de alunos com deficiência, ela precisa estar aberta a alcançar essa inclusão em todos os aspectos com qualidade e respeito.

Para tanto, é importante haver uma política institucional séria, que não veja o acesso e a permanência de forma assistencialista ou protecionista, pois, visto dessa maneira, passa-se a considerar esses alunos como incapazes de cumprir suas responsabilidades ou diferentes a ponto de contemplá-los com benefícios. Daí a importância de organizar no Ensino Superior, serviços e/ou programas institucionais que colaborem na troca de experiências e na viabilização, sempre que necessário, de estratégias educativas adequadas a essa demanda. (Moreira, 2007, p. 92).

No tocante a esse aspecto, durante as entrevistas emergiram nas falas dos entrevistados diferentes perspectivas sobre o que é inclusão, sendo possível identificar frases como: “o ato de inserir”, “aceitar as diferenças”, “não ter preconceitos”, “ser diferente”, “participação de todos”, evidenciando uma compreensão de inclusão na perspectiva de atuações e desempenhos em todos os ambientes, sem restrições. Tal compreensão está em consonância com Freire (2008), ao considerar a inclusão como um processo que deve acontecer em todos os ambientes, com respeito, aceitação das diferenças e consciência dos seus direitos.

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de se apropriarem das competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008, p. 5).

Em relação à inclusão no curso de Pedagogia, foram evidenciados na fala de três sujeitos da pesquisa a compreensão de que as universidades têm avançado nessa questão, mesmo diante das dificuldades, em virtude das políticas públicas e pelo comprometimento com a acessibilidade dessas instituições, tal como afirmaram João e Isabela:

Hoje eu vejo as Universidades, graças a Deus, avançando bastante em relação a inclusão. Com muita luta estamos conseguindo alcançar nossos objetivos, um deles, por exemplo, é o ingresso de um deficiente no Ensino Superior. [...]. Então hoje vejo, mesmo que diante das dificuldades, que as instituições de ensino estão engajadas na luta da inclusão, buscando inserir todos no processo de ensino que é tão amplo e necessário para todos, independente das diferenças de cada um. (João, 2023).

Hoje, mesmo diante das dificuldades que ainda existe, vejo essa inclusão crescendo, algumas barreiras sendo superadas, pessoas tendo oportunidades de realizar seus sonhos de entrar na universidade ter uma graduação e superar seus medos e limitações. Vou citar um exemplo do que aconteceu comigo quando cheguei na UERN. No começo, não vou negar, eu fiquei com bastante receio de entrar na universidade, porque na minha sala eu sou a única deficiente e eu tinha um bloqueio, um medo em si, das pessoas não me aceitarem, por já ter sofrido isso durante a minha vida escolar quase toda. Mas praticamente a minha sala.... Literalmente todo mundo me trata bem.... Os professores. Em relação a isso, já tive medo no começo, mas agora já estou vendo com outros olhos, como uma forma de inclusão literalmente. Eles me incluem, eles dialogam comigo. Acho bem bacana isso, para ser sincera (Isabela, 2023).

As impressões expressas nos discursos dos sujeitos entrevistados apontam os avanços no acolhimento dos alunos com deficiência no curso de Pedagogia que realizam, a exemplo de Isabela, que mesmo diante das dificuldades, tem superado seus medos e limitações na perspectiva de realizar-se de modo pessoal e profissional.

Promover um espaço inclusivo está intrinsicamente relacionado à oferta de oportunidades iguais e eliminação das barreiras para um desenvolvimento de todas as suas habilidades. Nessa perspectiva, a universidade ainda tem um longo caminho a percorrer, pois, para que haja de fato o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses alunos, deve “promover uma educação igualitária, justa e que atenda às necessidades especiais de cada sujeito, garantindo o seu desenvolvimento acadêmico e social” (Martins; Leite; Ciantelli, 2018, p. 17).

Encontramos nas falas dos sujeitos entrevistados indicações das condições que levam uma Universidade a ser considerada inclusiva:

Na minha opinião, uma instituição inclusiva é aquela instituição que promove a participação de todos. [...] Esses projetos têm que ter como foco principal o aluno com deficiência para ajudá-lo durante todo o seu processo na universidade. Haja vista que a mesma não deve ser considerada para o aluno como uma barreira, como um obstáculo, ao contrário: o aluno tem que sentir-se mais apoiado no solo da Universidade, saber que tem uma rede de apoio que pode ajudar a se desenvolver e chegar a conclusão do seu curso. Então uma universidade inclusiva é aquela que permite o desenvolvimento, que busca meio de promover isso com projetos e ações de apoio, informação. (João, 2023).

Na minha opinião é aquela que dá oportunidade para o aluno usufruir de tudo que a universidade oferece, desde o espaço da sala de aula com um conhecimento acessível a todos, compreensão e empatia dos colegas e docentes e acessibilidade aos outros lugares da instituição, e também a possibilidade de oportunidades iguais para todos em projetos, eventos e pesquisas. Uma universidade inclusiva é aquela que permite a inserção de todos. (Gabrielli, 2023).

A inclusão não pode ser vista como um conceito único, ele pode variar de acordo com o seu contexto e reflexões, como podemos observar na fala dos sujeitos, que indicam condições para uma instituição ser considerada inclusiva. Profissionais capacitados com formação para trabalhar com esse público, pesquisas e eventos, que a comunicação e a informação sejam mais acessíveis a todos, como também a empatia de todos que fazem a universidade para aceitarem e trabalharem em conjunto no intuito de construir um processo de ensino-aprendizagem significativo na vida de

cada estudante, mesmo aqueles sem deficiência são apontadas como características de uma universidade inclusiva.

Assim, proporcionar a inclusão dentro da universidade é possibilitar que todos possam desenvolver-se de maneira integral, e para isso as oportunidades têm que ser ofertadas de acordo com as necessidades de desenvolvimento de cada um.

A igualdade de oportunidades é um conceito central na equidade. Durante muito tempo entendeu-se que praticar uma política de igualdade de oportunidades era “dar a todos o mesmo”. Olhando com mais atenção vimos que se trata de uma falácia. Dar a todos o mesmo é beneficiar aqueles que estão em melhor situação para entender, receber e rentabilizar aquilo que lhes é dado. Por isso hoje, pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do que se recebe e não a partir daquilo que se dá. [...]. A igualdade de oportunidades é, pois, uma oportunidade de igualdade, isto é, uma oportunidade de a partir das diferenças promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade (Rodrigues, 2015, p. 18).

Nessa perspectiva, observa-se a relação que deve existir entre as oportunidades que a universidade deve possibilitar e a necessidade dos alunos dentro do universo acadêmico, mas especificamente a sala de aula, pois independente da sua condição esse aluno pode desenvolver-se, sendo necessária apenas as práticas específicas para cada aluno de acordo com a necessidade individual de cada um.

[...] para que haja inclusão de alunos com características diferentes em uma sala de aula, faz-se necessária a criação de mecanismos que permitam, com sucesso, que eles interajam educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores. No entanto, é comum encontrarmos alunos queixando-se da prática pedagógica de professores universitários, ou a respeito da forma excludente, preconceituosa e seletiva do sistema universitário no que diz respeito a vários aspectos, como as avaliações, relação professor-aluno, relação entre professores etc. (Fernandes, 2014, p. 51).

Assim a universidade deve assumir o compromisso não apenas de ofertar vagas para receber matrículas desses alunos, como também possibilitar estratégias para que as aulas sejam interativas e acessíveis a todos.

4.1.2 Adaptações metodológicas

O pressuposto da educação especial na perspectiva inclusiva, está na possibilidade de todos terem acesso a todos os espaços e informações, para isso as

flexibilizações, adaptações e adequações devem fazer parte desse processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos dentro da Universidade.

Flexibilizar, adaptar, adequar, diferenciar ou diversificar ou qualquer outro termo que venha ser acrescentado na intenção de acessar caminhos para que o aluno com deficiência obtenha êxito ao ser incluído na escola regular quer nas estratégias, nos métodos, nos recursos, nas formas e quer ainda nos instrumentos de avaliação não pode significar simplificação do currículo, mas garantia que as necessidades, desse aluno, sejam atendidas em nível de igualdade com os demais companheiros da sala de aula (Lopes, 2010, p. 45).

Pensando assim, as universidades devem promover meios que contemplem a todos, sem restrições, com conteúdo e métodos diversificados, que possam ser modificados para serem acessíveis de acordo com as especificidades de cada aluno.

É necessário que o professor tenha abertura e flexibilidade para relativizar sua prática e suas estratégias pedagógicas, com vistas a propiciar ao aluno a reconstrução do conhecimento. O compromisso educacional do professor é justamente saber o que, como, quando e por que desenvolver determinadas ações pedagógicas. E para isso é fundamental conhecer o processo de aprendizagem do aluno e ter clareza da sua intencionalidade pedagógica. (Prado, 2003, p.16).

Alguns desses aspectos podem ser verificados nas falas dos alunos sujeitos da pesquisa quando relatam práticas inclusivas desenvolvidas por alguns professores, quando se deparam na sala de aula com alunos com alguma deficiência, quando pensam juntos em estratégias ou adaptação necessárias para que as disciplinas aconteçam com práticas educativas inclusivas.

Geralmente os professores perguntam se eu consigo acompanhar, mas eu consigo acompanhar a minha turma normalmente, fazendo as coisas normalmente. Eles sempre perguntam se há necessidade de uma adaptação. Se eu estou entendendo conteúdo, se quer que repita novamente. Período passado teve muito isso, mas eu consigo acompanhar normalmente a minha sala. Os professores, para a gente se comunicar com eles, são bem fáceis. Eles entendem, eles compreendem. Quando eu chorei, nesse dia do seminário, o professor entendeu, conversou comigo, ele: "é assim mesmo, vai dar certo". O pessoal da sala.... Eu acho que isso é um ponto muito positivo, a compreensão e apoio dos professores e colegas da sala (Isabella, 2023).

Todos os trabalhos que nós realizamos em sala até agora, teve a comunicação, a interação dos professores com nós alunos, a interação de nós entre os colegas foi muito boa. No primeiro dia de aula, eles perguntam primeiramente individual e perguntam qual é a metodologia que eu quero, o que eu acharia mais interessante. Então eles mesmos perguntam, eles fazem esse processo da escutatória, de escutar o aluno. E antes disso também a

DAIN, ela já encaminha um formulário informando a realidade de cada aluno, que tem um aluno com deficiência. Por incrível que pareça, todos os professores - todos, sem exceção - no início das aulas, eles perguntaram: "Ricardo, como que você quer que nós venhamos ministrar as aulas? Você quer que nós venhamos a adaptar algum material?". Eu particularmente disse que não. Eu apenas dizia: "se tiver alguma imagem, me descreva". "Ah, Ricardo, você quer que eu adapte os termos para você?" Não. Caso tenha imagens nos slides é só fazer a descrição para compreender qual é, para poder saber o contexto da discussão e outra coisa, procurar nos entregar o PGCC no início do semestre, com todas as informações, quais são os livros que vocês vão utilizar, caso aconteça mudanças de algum texto ou autor, procurar avisar com antecedência. E nisso eu já organizava o meu cronograma de estudos e tranquilo... muitas vezes chegava nas aulas já com todo o conteúdo já lido, eu só fazia apenas escutar as explicações e discutir os assuntos, tirar dúvidas (Ricardo, 2023).

Tem uma professora que busca usar estratégias para inserir ela [referindo-se a outra aluna com deficiência] durante a aula, como ela sabia ler e escrever, a professora sempre buscava trazer slide, aula com slide que era para ela poder acompanhar. No caderno fazia atividades escritas ou quando não trazia os slides, sempre fazia aqueles mapas mental no quadro. Ela sempre tentava incluir ela. E sempre via o lado dela, nos seminários, ela a deixava falar à vontade, quando ela não tinha mais ou que ela não conseguia mais falar, a professora procurava entender, não questionava ela, e às vezes pedia para tipo, ela fazer, tipo, um resumo do que ela tinha entendido sobre aquele assunto e entregar, isso acontecia quando ela não falava muito nos seminários. Na escrita, ela era boa, conseguia desenvolver as atividades só que ainda tinha dificuldades para se comunicar, por ela ainda estar aprendendo libras (Karla, 2023).

Nessa afirmação observa-se a postura inclusiva dos professores ao serem prestativo e comunicativos, buscando conhecer seus alunos para saber suas limitações e habilidades, como também a preocupação de questionar já no primeiro dia de aula, qual a melhor metodologia, se o mesmo está conseguindo acompanhar e se tem a necessidade de adaptação de material, mostrando-se dispostos a mudanças na sua organização pedagógica, no intuito de valorizar e reconhecer as diferenças, pois cada um acaba tendo uma abordagem diferente para ser trabalhada, requerendo do professor uma atenção constante e uma reorganização, como acontece com os alunos entrevistados, para os quais os professores usam estratégias diferentes no período que estão ministrando as aulas:

Primeiro de tudo é apresentar o conteúdo que vai expor em cada unidade. Na primeira unidade, vamos trabalhar isso; na segunda unidade, vamos trabalhar com isso; a terceira unidade, com isso. Você já expor os materiais, o conteúdo que você vai trabalhar e os artigos que você vai utilizar - os artigos ou textos. Porque você tem uma oportunidade já de preparar os seus textos para os aplicativos, tanto do celular quanto do computador, já irem fazendo a leitura. O segundo ponto é sempre a descrição das imagens e explicar de uma forma natural em sala de aula. "Não, vou explicar dessa forma porque nós temos Ricardo" ou "porque nós temos um aluno com deficiência". Isso não! Isso daí

é excludente, né isso? É uma metodologia que não acaba não sendo positiva. Mas, assim, apresentando todos os conteúdos, os textos, explicando na sala de aula, eu acredito que, para mim, é a melhor metodologia. Eu estudei tanto numa instituição privada quanto na UERN, e a maior parte das explicações dos professores apresentando o conteúdo, show de bola!

Negociamos muito, mas, nas aulas, não preciso de materiais adaptados, eu que adapto meus materiais, eles se disponibilizaram, porém eu realmente percebi até o momento que eu não vi necessidade, até porque ele já apresenta o PGCC e ali já tem tudo, as informações... pelo menos, os professores que me apresentaram eram isso: quais são os livros que vocês vão utilizar, que irão utilizar, quais são os textos, artigos, páginas ou capítulos de cada um. Praticamente oito professores, no próprio sistema, naquele portal da internet já tinha todos os artigos. Eu praticamente só clicava e já via o texto em PDF, e procurava estudar para quando chegar na aula já está familiarizado com o conteúdo (Ricardo, 2023).

Esses dados indicam a importância de reconhecer e valorizar o alunado e de identificar junto com ele mudanças e desenvolvimentos que aperfeiçoem a educação inclusiva, e que as soluções sugeridas contemplem o desenvolvimento integral deles. As falas de Ricardo apontam a necessidade de que os professores tenham consciência que todo o planejamento e organização da aula deve ser elaborado pensando no aprendente, construindo estratégias metodológicas que contemplem a todos, que haja o hábito de replanejar sempre que for necessário. Conforme a “proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior”, cabe ao professor:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2000, p.5).

As propostas pedagógicas inclusivas devem ser colocadas em práticas diariamente, com uma atenção à adversidade e respeito as diferenças para que toda a comunidade escolar acabe ganhando e não apenas aqueles que são rotulados como PcD, pois a inclusão é justamente possibilitar a participação de todos na educação.

Nesse semestre, justamente teve outra que foi totalmente diferente, que foi minha professora de didática. Super, uma postura maravilhosa, uma didática maravilhosa, metodologia que levava a todos participar da aula, ela inseria a gente em todos os momentos. Porque, quando a gente pagou didática, eram vários alunos de cursos diferentes, não era só pedagogia, tinha direito, tinha geografia e mais duas outras que eu não estou lembrando agora. Então tipo, ela sempre buscava inserir todo mundo, buscava compreender as dificuldades de todos, porque eram cursos diferentes e mesmo assim, ela se

preocupava mesmo, porque se a gente faltasse uma aula, ela dizia “tal pessoa não veio hoje”. Se preocupava em saber o porquê, o que foi que aconteceu. Totalmente diferente daquele outro professor, procurava saber se realmente estávamos entendendo o assunto, se tinha dificuldades ou não, ouvia sugestões (Mara, 2023).

Pensando bem as práticas pedagógica inclusivas são compostas de decisões e fazeres que levam em consideração um novo olhar do educador que está disposto a eliminar as barreiras que possam surgir durante sua carreira profissional. Para isso é primordial identificar as especificidades do aluno em um primeiro momento, em seguida buscar aprofundar os conhecimentos e conhecer as metodologias, técnicas específicas para cada caso, pois cada situação acaba necessitando de abordagens e uma pedagogia diferenciada.

4.1.3 A interação e a inclusão no processo de ensino-aprendizagem

Para Vigotski (2009), a interação social é crucial no desenvolvimento dos sujeitos na sociedade, pois possibilita que possam se desenvolver integralmente. No processo educativo não é diferente, a interação na sala de aula permeia o desenvolvimento dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se de (ou constrói) novos conhecimentos (Tassoni, 2000, p. 6).

Considerando a importância desse fator nas práticas inclusivas, as relações efetivadas na sala de aula entre professor-aluno e aluno-aluno (com e sem deficiência), são fundamentais para o acesso ao conhecimento e uma educação de qualidade, pois, ao chegar na sala e se sentir acolhido, esse aluno vai conseguir desenvolver-se melhor, sem traumas ou limitações para realização das atividades.

É muito bom meu relacionamento com meus colegas, meus professores, com o pessoal em geral do departamento e da FE. Literalmente, eu não tenho nem palavras para distinguir, eles me tratam super bem, me respeitam... às vezes eu não entendo alguma coisa, eles repetem. Literalmente, eu não tenho o que dizer sobre o pessoal da sala, são atenciosos e procuram me incluir em todas as atividades (Isabella, 2023).

Eu pensava que os alunos não iriam me aceitar, mas eu fui bem aceito, sim. Eu acho que também tenho um pouco de facilidade de falar e me expressar (João, 2023).

Eu acredito que sim, que tenho um bom relacionamento com todos, meu nome é o primeiro nome que eles decoram. (Gabrielli, 2023).
Tenho uma boa relação com todos, consigo participar de tudo que acontece no departamento como eventos. Minha comunicação com os professores é excelente, dez (Ricardo, 2023).

A interação entre todos na sala de aula se configura como condição favorável ao processo de ensino-aprendizagem, onde o conhecimento é construído a partir dessa relação de troca de saberes, como aborda Isabela, no seu relato sobre essa relação com os colegas da turma que buscam incluí-la nas atividades e que se propõem em tirar dúvidas sobre os conteúdos. Os demais sujeitos da pesquisa destacam essa comunicação e interação como algo positivo, que contribui para seu desenvolvimento, pois “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2006, p. 19).

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXCLUDENTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

A oferta de uma educação inclusiva, que está embasada no princípio de todos terem as mesmas oportunidades, que apoie e contemple as necessidades do alunado, é um processo que vem ao longo dos anos tentando se efetivar, pois trata-se de uma mudança e quebra de paradigmas do modelo tradicional, que tem em seu histórico relatos de muitos anos de inclusão de uns e exclusão de outros. Assim, apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas,

A educação superior tem sido um espaço marcado pela desigualdade de acesso e permanência de populações historicamente excluídas consideradas em geral, como aquelas que se apresentam em situação de vulnerabilidade nos setores – econômico, social e cultural, em seu país. Reconhecida como um importante ambiente de desenvolvimento humano e de apropriação da experiência acumulada pela humanidade, a Universidade deve promover e assegurar formas de apoios a todos que desejam cursá-la, dentre as quais se encontram pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Martins *et al.*, 2018, p. 2).

A perspectiva da educação inclusiva demanda das instituições de ensino repensar crenças enraizadas na sociedade, remanescentes do longo período de vigência do modelo médico e de práticas de integração, nas quais a deficiência deveria ser superada pela própria pessoa, chegando na universidade apenas aqueles que estivessem preparados para acompanhar os colegas considerados “normais”. Assim, faz-se necessário desconstruir discursos e práticas repletos de preconceitos e exclusão que se mantiveram durante muito tempo na sociedade, que atualmente buscamos reverter, principalmente na área de educação.

4.2.1 Resistência dos docentes às adaptações metodológicas

Os desafios encontrados no fazer pedagógico inclusivo, estão muitas vezes relacionados à postura e às habilidades do professor, que dentro desse processo de inclusão tem que adaptar-se e reinventar-se para poder atuar de maneira inclusiva, com propostas de ensino que priorizem a aprendizagem de todos. Na conjuntura atual, os docentes precisam estar abertos a mudanças e a incluir diferentes metodologias quando for necessário à sua prática pedagógica.

No trabalho permanente pela construção de uma universidade inclusiva, ao lado de práticas includentes como as relatadas na seção anterior, podemos encontrar diversas ocasiões que levam o aluno a ser excluído, pois “qualquer sujeito, dentro de ‘seu nível de participação’ poderá, [...] estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas” (Lopes *et al.*, 2013, p. 3).

No curso de pedagogia da UERN não é diferente: se anteriormente analisamos metodologias que buscavam incluir os alunos, independente das suas limitações, com profissionais que buscavam compreender e desenvolver propostas inclusivas, nossos dados também apresentam situações em que as exigências da educação inclusiva encontram barreiras nas limitações e insegurança de docentes relutantes em reconhecer a necessidade de transformar suas práticas pedagógicas, como descreve os sujeitos da pesquisa:

Eu já estudei com outros colegas que tinham algumas deficiências, aí eu vi professores colocando obstáculos para eles. Às vezes você percebe que o professor olha assim um pouco diferente, não procura lhe envolver nas aulas, na disciplina, nesse sentido... não ajuda muito, assim, tipo conversar mais, acho que era para dar uma atenção maior, um apoio maior, uma compreensão maior para realizar atividades e avaliações (João, 2023).

Os professores que estavam a muito tempo na universidade, aqueles professores que já estão perto de se aposentar. E tem uns que são meio relutantes, tradicionais, que não querem mudar, se adaptar a novas realidades (Karla, 2023).

Tive dificuldade, que eu inclusive fiz até a quarta prova. Pelo modo que ela trabalhava na sala (Gabrielli, 2023).

Notamos nos relatos que as mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, muitas vezes não acontecem na prática como descreve João ao citar a maneira como o professor o vê, não buscando alternativas para acolhê-lo nas aulas. Situações que se repetem com Karla e Gabrielli, com profissionais que não buscam formas de mudar suas práticas pedagógicas.

As possibilidades e dificuldades de participação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos mudam constantemente no ensino superior, cabendo aos profissionais de educação buscarem meios e alternativas para adaptar-se a cada realidade encontrada. No entanto, dentro desse cenário de mudanças, encontramos muitas resistências por parte dos docentes para mudar e rever seus métodos, às vezes pelo medo do novo ou pela falta de interesse, por estarem acostumados com uma única abordagem e didática de ensino.

O professor como o responsável por mediar o conhecimento do aluno deve buscar meios pedagógicos para que essa tarefa de despertar o potencial do seu alunado seja realizada com êxito. Para isso conhecer as necessidades individuais de cada um é a primeira ação que deve desenvolver para conseguir romper com as barreiras que dificultam esse processo.

Os professores precisam desenvolver habilidades para captar dos educandos suas dificuldades, receios e os melhores meios para trabalhar e despertar as habilidades deles. No entanto, às vezes é difícil por esses princípios em prática, pois muitos professores resistem a sair de uma metodologia que está habituado a realizar para procurar meios de inserir outras, conforme relata Karla acerca da situação vivenciada por uma colega com deficiência auditiva:

[...] um dia a intérprete dela adoeceu e não veio e ela ficou sem assistir aula porque o professor se recusou a tirar a máscara para ela acompanhar a aula, porque ela lia, ela conseguia ler o lábio, algumas coisas. E eu percebia que às vezes eles queriam cobrar muito dela, que ela não poderia ir além. Principalmente nas apresentações de trabalho (Karla, 2023).

Mesmo com os avanços nas instituições de ensino, encontramos profissionais que se recusam a incluir e ver o aluno com deficiência como capaz, não percebe suas habilidades e condições para desenvolver-se integralmente. Mas, para que isso aconteça, sua participação nas atividades pedagógicas tem que ter como característica principal a igualdade de oportunidades, o que na situação acima apresentada não ocorreu, quando o professor se recusou a retirar a máscara e impossibilitou a mesma de participar da aula.

Essa situação exemplifica a complexidade de lidar com o reconhecimento dos direitos no contexto das diferenças nas interações sociais. Se, por um lado, reconhecemos o direito de a aluna poder fazer a leitura labial como forma de acesso ao conteúdo exposto oralmente na aula, por outro, é justo lembrar que se tratava de uma situação excepcional, no contexto de uma pandemia mundial, em que a retirada da máscara pelo docente poderia representar risco de contaminação para ele e para os alunos. Evidencia também que há condições em que a inclusão supõe a existência de recursos humanos e materiais adequados, como o suporte de um intérprete de libras e de livros e equipamentos para escrita em braile, no caso específico. Nessas condições, atribuir a responsabilidade pela inclusão ou exclusão exclusivamente ao professor, significa responsabilizá-lo por ações que devem ser exigidas do Estado, por meio de políticas públicas.

Práticas de exclusão também foram mencionadas pelos estudantes com deficiência ao relatar a resistência dos docentes a fazer adaptações das atividades didáticas quando buscavam a flexibilização ou mudanças na metodologia utilizada pelo educador, como demonstram as falas a seguir:

Eu fui relatar ao professor: “Professor, às vezes eu não consigo ler seu texto completo porque ele é muito extenso. Eu tenho esse problema de começar a ler e minha visão embaçar e eu ter que parar e eu queria que o senhor passasse uma discussão em sala de aula para eu saber com meus colegas se realmente era”. E ele se recusou, disse que não podia estar fazendo essas discussões em sala de aula, porque se fosse em toda aula discutir textos anteriores, ia atrapalhar a aula dele. Ele disse assim: que eu tinha que me adaptar, porque aqueles assuntos eram fundamentais para aquela disciplina e para minha formação. Então não tinha como retirar o texto do programa da disciplina, assim eu tinha que procurar realizar a leitura de todos. É tanto que eu deixei de relatar, porque a gente às vezes sabe que as pessoas só sentem na pele quando é com você mesmo, quando é com o outro não sente. Outra situação foi da minha colega, onde o professor estava vendo que ela era surda e ele não tinha empatia, não buscava adaptar atividades por ela usar o aparelho, escutar bem pouquinho que ela escutava, mas era muito pouco e ele sempre cobrando dela. Então, ele estava vendo ali, era algo que dava para ver e ele não tinha empatia (Karla, 2023).

Os professores precisam entender que os processos de ensino e aprendizagem deve levar em consideração as individualidades de cada um e devem estar dispostos a rever seus métodos, estarem abertos ao diálogo para juntos conseguirem chegar a uma prática pedagógica que facilite esse processo de aprendizagem, avaliando o resultado alcançado e perceber o quanto todos os alunos estão se beneficiando das ações educativas (Minetto, 2008)

No entanto, a metodologia utilizada pelo professor de Karla, juntamente com a falta de habilidades e de uma postura inclusiva, levou a mesma a se sentir excluída e a desenvolver estratégias para poder seguir o cronograma da disciplina, encontrando dessa forma barreiras no processo de aprendizagem.

4.2.2 Falta de interação no contexto da sala de aula

A falta de interação e acolhida no ambiente escolar se configura como uma prática excludente, pois resultam em recusa às diferenças. “De fato, essas medidas existem, persistem, insistem em se manter, apesar de todo o esforço despendido para se demonstrar que as pessoas não são “categorizáveis” (Mantoan, 2006, p. 8).

Proporcionar um momento de escuta, que promova um ambiente de interação é necessário no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, para que eles consigam expor seus medos e angústias sem receio de serem excluídos, pois devem se sentir acolhidos e incluídos na sala de aula. A partir da fala dos entrevistados, notamos a importância de a Universidade ser um ambiente mais acolhedor, que possa ser mais leve e inclusivo. É o que João evidencia, ao descrever a necessidade de um ambiente mais acolhedor, com profissionais que proporcionem uma segurança maior para o educando:

O professor quando vê um aluno desse, deve ter mais um olhar. Eu acho assim, um olhar mais diferenciado assim. Eles já se sentem diferentes, com medo de não conseguir, chega ali, não é fácil não (João, 2023).

Nessa linha de raciocínio João relata a situação que passou quando chegou na sala de aula e se sentiu excluído, sem orientações para desenvolver as atividades nem tentativas de inclusão pelos professores ou colegas da turma:

Me senti excluído, quando cheguei na sala sem saber muita coisa, eu não me senti incluso, sabe? Com a turma, a turma não me incluiu, não me deu o apoio. O próprio professor me deixou solto, não procurou saber como é que eu estava, se eu estava compreendendo, se eu estava bem, ele não procurou saber nada de mim (João, 2023).

A proposta da educação inclusiva favorece a quebra de paradigmas pedagógicos tradicionais e enraizados nas práticas de muitos educadores que resistem rever seus conceitos e métodos, como foi enfatizado nos depoimentos dos alunos ao relacionar uma prática pedagógica excludente que ainda existe dentro da universidade, onde as diferenças e as dificuldades são postas como barreiras de aprendizagem.

Assim, a mudança na forma de exercer o trabalho docente é “um desafio, porque obriga a criar novas situações de aprendizagem, o que, inevitavelmente, contribui para diversificar o ensino, com ganhos para todos” (Silva, 2011, p. 18). De modo que as práticas pedagógicas inclusivas não sejam descritas apenas nas legislações, a universidade precisa se reorganizar e possibilitar meios para que os profissionais revejam constantemente suas práticas e reconheçam as diferenças com uma nova proposta que envolvam a todos, e que não levem à exclusão desse público.

4.2.3 Exclusões nos processos avaliativos

A avaliação é um processo necessário que possibilita reconhecer a aprendizagem dos envolvidos, pois sabendo que a inclusão não se resume apenas a inserção desses alunos é necessários meios que possibilite a permanência, e entre eles está a avaliação, que deve respeitar as características de cada um, para que todos possam aprender e conviver com as diferenças.

O processo avaliativo é essencial no contexto educativo, pois é baseado nele que conseguimos identificar a aprendizagem e organizar a melhor forma de proporcionar um ensino de qualidade com ajustes e adaptações específicas para a realidade de cada aluno. Considerando o exposto, a avaliação dos sujeitos das políticas de inclusão é um tema carregado de controvérsias e que, ao mesmo tempo, exerce um papel central, pois viabiliza ou dificulta práticas de inclusão.

Conforme Libâneo (2013, p. 195),

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Analisar e discutir essas práticas não tem sido tarefa fácil, no entanto necessária para o contexto atual da educação, marcado pela diversidade de agentes com habilidades e limitações diversas, que a depender de suas limitações e interesses, necessitam adaptações. Nesse contexto, Bruno (2006, p. 25) propõe

[...] a adoção da avaliação pedagógica formativa, processual e contínua para todos os estudantes, o que permite ao professor registrar as competências e habilidades do estudante e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. A observação e o registro situam o professor em relação à intervenção, ajuda e estratégias necessárias à formação integral do educando, bem como auxiliam na busca de informações.

Nesta perspectiva, os sujeitos da pesquisa indicam diversos fatores que contribuem para um resultado negativo no processo avaliativo, com destaque para o modo como essa avaliação é realizada. O medo e a insegurança dos alunos, a repetição de estratégias inflexíveis pelos professores e a incoerência entre as formas de trabalhar e avaliar o conteúdo se repetem mesmo com as discursões e propostas de inclusão. Para se transformar em uma universidade inclusiva, é preciso rever alguns de seus conceitos e práticas avaliativas para garantir que as propostas inclusivas aconteçam com êxito. Entretanto, mesmo com a vigência de uma política de educação inclusiva, ainda encontramos nas instituições de ensino superior processos avaliativos com características tradicionais, que priorizam o quantitativo, que têm como único método a prova escrita.

Eu já estudei com outros colegas que tinham algumas deficiências, aí eu vi professores colocando obstáculos para eles. E esses meus colegas precisou de ajuda de um apoio, um auxiliar para fazer a realização das avaliações, de algumas atividades. Eu vi professores colocando dificuldades, mas logo o rapaz procurou ajuda, onde a gente busca ajuda, e tem um apoio. Tem assim, uns mais antigos que são professores bons, sabem? Mas às vezes estão, assim, um pouco engessados, uma coisa mecânica. Não estão abertos para as novas realidades para trabalhar com todos os alunos. (João, 2023).
Tem professor, aqui mesmo na UERN, que se acha: “eu sou professor, eu mando, você obedece”. Simples assim. Não acho, que insere os alunos, não dá oportunidades para compreender melhor um determinado assunto, não deixa o aluno argumentar. É simplesmente a palavra dele, a gente só acata e pronto (Karla, 2023).

Os relatos acima demonstram que na UERN ainda encontramos professores que não estão preparados para trabalhar com esses alunos, pois são resistentes a mudanças de suas práticas pedagógicas, mantendo em seu planejamento a prova escrita como principal meio para avaliar os alunos, não utilizando o diálogo para uma conexão professor-aluno, para juntos encontrarem soluções que promovam o desenvolvimento e aprendizagem com uma vivência inclusiva. Nessa perspectiva, esse modelo avaliativo tradicional se caracteriza como uma barreira à aprendizagem desses alunos. Conforme o artigo 3º da LBI, barreira é

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (Brasil, 2015).

A prática avaliativa pode ser uma das principais barreiras à inclusão no processo educativo. Desse modo, para que o ensino seja inclusivo e diversificado, é necessário que a avaliação seja executada de maneira dialógica e coerente com a realidade dos alunos.

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (Libâneo, 2013, p. 195).

Para que o processo educativo aconteça de maneira satisfatória, tem que existir um diálogo e uma interação com a turma, para poder identificar qual a melhor metodologia a se trabalhar com determinado aluno, pois nem sempre a prática pedagógica desenvolvida em uma turma vai dar o mesmo resultado e desempenho em outra. Desse modo, o docente deve promover adaptações de sua prática pedagógica, com o objetivo de garantir aprendizagem e inclusão, conforme preveem os parágrafos segundo e terceiro do artigo 161 do regimento da UERN, que institui como função do docente para promover a inclusão:

§ 2º É responsabilidade do(a) docente promover as adaptações curriculares referentes à avaliação que envolvem o planejamento e a organização dos

materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados a cada atividade proposta para o ensino, a pesquisa e a extensão.

§ 3º Caberá ao(à) docente analisar o desempenho acadêmico do(a) discente, considerando as características da deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem e adaptar as atividades utilizando recursos que permitam ao(à) discente expor suas potencialidades, visando qualificar/quantificar, para fins de registro de nota, os aspectos avaliativos que lhe garantam declarar os conhecimentos apropriados (UERN, 2022, p. 44).

Pensando assim cabe ao professor buscar meios de inserir na sua prática docente habilidades que contemple a todos independentes das características ou limitações do seu alunado, principalmente nas avaliações que são os meios usados para diagnosticar a aprendizagem dos discentes.

4.3 ACESSIBILIDADE, INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO CAMPUS CENTRAL DA UERN

A acessibilidade é considerada como um dos principais fatores para garantir que a inclusão de todos aconteça de verdade, pois a educação inclusiva não pode ser considerada como uma opção que algumas universidades podem ofertar ou não. Ao contrário, como parte do processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, trata-se de um direito determinado em lei, conforme o artigo 53 da Lei 13.146 de 2015: “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social”.

O compromisso com a educação inclusiva deve estar presente em todos os níveis e instituições de ensino mediante a eliminação de entraves ou barreiras ao acesso, permanência e aprendizagem dos alunos em tais instituições. Nesse contexto, tornar a instituição acessível é criar igualdade de oportunidades, de possibilidades para alcançar os objetivos individuais de cada um, é “a possibilidade de interagir com o ambiente de forma segura, com o máximo de autonomia possível, mesmo que as pessoas tenham singularidades acentuadas. Isso implica condições acessíveis e sem obstáculos” (Zabala, 1998, p. 111).

Nessa perspectiva, a acessibilidade, de acordo com Sasaki (2006), é um processo necessário que busca a transformação dos espaços interno e externos para um melhor desenvolvimento dos sujeitos. O autor conceitua a acessibilidade em seis dimensões, cada uma com a sua importância fundamental, como vemos a seguir:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (Sasaki, 2006, p. 5).

A acessibilidade deve estar inserida no contexto educacional em todas essas dimensões e não apenas na dimensão arquitetônica, que é mais visível, mas também nos aspectos atitudinais, programáticos, comunicacionais, instrumentais e metodológicos. Vejamos como os participantes do estudo consideram a questão da acessibilidade no Campus Central da UERN:

Com base em minha experiência pessoal, posso afirmar que as universidades públicas demonstram maior comprometimento com a acessibilidade, abordando tanto a inclusão atitudinal quanto a comunicacional. Por outro lado, nas universidades privadas, a ênfase muitas vezes se restringe à acessibilidade arquitetônica, quando essa preocupação existe. Nas instituições privadas, por vezes, percebe-se um apoio superficial, com pouca disposição para investir na promoção da inclusão educacional. Seria ideal que todas as universidades, tanto públicas quanto privadas, se espelhassem no exemplo da DAIN/UERN. Mesmo enfrentando desafios, essa instituição dedica-se incansavelmente a apoiar mais de 230 alunos com deficiência (Ricardo, 2023).

A acessibilidade hoje na UERN nem se equipara com praticamente cinco anos atrás. Cinco anos atrás os professores eram muito redundantes, era um pouco difícil traçar metodologias de forma inclusiva. Agora é muito tranquilo (Ricardo, 2023).

Eu vejo assim, mais na questão da estrutura, de ambientes adaptados com mais acessibilidade para todos (João, 2023).

Em alguns professores, eu considero que não tem acessibilidade, não são todos os professores. Mas em questão da acessibilidade, os alunos terem acesso, foi construído muitas rampas que melhorou muito o acesso, porque realmente quando eu cheguei na UERN eram poucas rampas que tinham para cadeirantes. E hoje tem muitas, principalmente no departamento da FE (Karla, 2023).

Levando em consideração a fala dos alunos, identificamos que a acessibilidade que é considerada como visível é a que envolve a arquitetura física, que durante a coleta de dados sempre é citada quando falamos em acessibilidade, sendo que na inclusão é preciso que essas adaptações ocorram não somente na parte física, mas nas seis dimensões apontadas por Sasaki (2006).

4.3.1 A percepção dos alunos sobre a política de cotas na UERN

O processo de democratização do acesso a UERN foi implementado, de acordo com informações disponíveis no portal online, no ano de 2002, instituído pelo Decreto Estadual 8.258/2002, que prevê a implementação de vagas para estudantes de escolas públicas, criando oportunidades para esse público ter acesso ao ensino superior. Posteriormente outras cotas foram sendo implementadas como a Lei Estadual nº 9.696/2013, que determinou a reserva de 5% das suas vagas para pessoas com deficiência e a Lei Estadual nº 10.480/2019, com a reserva de cotas sociais.

Uma série de medidas foi adotada a partir dos anos 2000, tanto na rede pública quanto na privada, para expandir e democratizar o acesso ao ensino superior. Essas medidas contemplaram desde o aumento das reservas de vagas nas instituições públicas direcionadas aos alunos de diferentes perfis (pessoas com deficiência, egressos de escolas públicas, com baixa renda familiar, grupos de cor ou raça, etc.) (Brasil, 2018, p. 97).

As cotas têm uma importância fundamental na nossa sociedade, pois permite a inserção de um grupo de pessoas que durante muitos anos ficaram a margem da sociedade sem oportunidades e valorização como nos mostra a história, passando, com o estabelecimento das políticas de cotas, a ter a chance de realizar seus sonhos e objetivos, transformando sua realidade e a de muitas famílias. Conforme aponta Matos (2004, p. 194),

[...] a reserva de vagas nas universidades para grupos populacionais discriminados, conhecida como sistema de cotas, configura-se como uma modalidade específica de um conjunto de políticas corretoras de desigualdades sociais setorializadas e batizadas com o nome de “ações afirmativas”. Portanto, conceber as cotas na esfera das ações afirmativas implica, necessariamente, conferir-lhes o mesmo estatuto de legitimidade social que desfrutam outras políticas públicas, cujos objetivos essenciais são a redução e a correção das desigualdades sociais, quaisquer que sejam elas.

Nessa perspectiva, todos os seis alunos que participaram da pesquisa tiveram a garantia do acesso ao ensino superior através do sistema de cotas, descrito pelos mesmos como fundamental para acessar a universidade, pois garantiu a igualdade e a possibilidade do ingresso. Nesse sentido, “a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo

constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade” (Gomes, 2001, p. 21).
Vejamos como como os participantes da pesquisa mencionam essa condição:

Primeiro, eu sou muito grato pela UERN disponibilizar essas cotas né? Para nós com deficiência, pessoas que muitas vezes não é bem aceito na sociedade, que se não fosse o sistema de cotas não teria oportunidade de cursar uma graduação, de trabalhar. A UERN ela possibilita essa inserção, nos dá a oportunidade de estudar, de nos preparar também para o mercado de trabalho, de estar inserido no meio acadêmico (João, 2023).

Na verdade, eu não tenho muito conhecimento sobre a legislação, sei da luta por inclusão e igualdade que só é possível através da aprovação das leis. Tirando essa legislação do sistema de cotas aqui da UERN, que eu usei, que eu utilizei para conseguir ingressar no ensino superior, não conheço outra (Gabrielli, 2023).

Percebemos que os alunos consideram as cotas como um meio que possibilita a igualdade de oportunidades, reconhecendo o sistema como um benefício que possibilitou acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, como uma garantia na equiparação de oportunidades de ingresso, com a função de combater injustiças e discriminações.

Dessa forma, a preocupação com o acesso democrático, já é uma realidade de muitas universidades brasileiras, entre elas a UERN, que busca pelo sistema de cotas quebrar as barreiras do acesso à instituição embora para a vaga ser de fato efetivada o aluno tenha que passar pelo processo de reconhecimento junto a uma perícia da junta multiprofissional, que consiste na confirmação da autodeclaração do candidato em seu processo de inscrição. Nessa fase é formada uma comissão para fazer a análise de todo o processo, com a apresentação dos documentos comprobatórios e em alguns casos entrevistas, conforme as seguintes falas dos participantes:

Tive que passar por uma banca, para eles verem, para dar os laudos médicos comprovante daquela deficiência. Mas nada muito invasivo. Até que gostei, participei, interagi com a banca e foi muito de boa (Isabella, 2023).

Fiz o ENEM, passei pelo processo do SISU e fiz a matrícula. Tive que entregar uns documentos para poder assumir a vaga, como eu informei no SISU ter a deficiência, eu passei pela junta multiprofissional e passou a ocorrer o ingresso. Tem um edital e nele vem todas as informações desde prazo com cronograma de dias para entrega da documentação, como também todos os documentos necessários para comprovar sua deficiência, entre eles o laudo médico, que é primordial para essa comprovação. Então é só entregar tudo no dia certo, porque não pode entregar em outro dia ou outro horário que não seja o que está no edital. No geral achei o mesmo bem claro e objetivo, é só seguir as instruções (Ricardo, 2023).

Eu nunca tive nenhum problema. Principalmente quando eu fui entrar, trouxe a documentação, bem direitinho. Eles não colocaram nenhuma dificuldade, ao contrário só pediram o que era necessário, eu trouxe, comprovei e pronto. Consegui assegurar minha vaga e conheço também outras pessoas que passaram pelo mesmo processo e não falam sobre dificuldades, é só seguir os prazos e entregar a documentação correta. Assim em relação ao direito de cotas vejo que realmente é assegurado àquelas pessoas que têm direito realmente (Mara, 2023).

Nesse processo, como descrito nos relatos, os alunos apresentam a documentação necessária junto à junta multiprofissional, que vai decidir se o candidato se qualifica ou não como habilitado a concorrer à vaga para pessoa com deficiência, medida adotadas para evitar possíveis fraudes no processo.

4.3.2 Barreiras arquitetônicas na universidade

A acessibilidade e o processo de inclusão na universidade são regidos por normas, decretos e leis, que asseguram, a partir de políticas públicas, o acesso de todos sem limitações ou restrições ao processo educativo. Como enfatiza a Lei Brasileira de Inclusão,

A inclusão e a acessibilidade devem estar presentes no sistema educacional em todos os níveis e modalidades, da educação básica à educação superior, por meio da transversalidade da educação especial que se efetiva nas ações que promovem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses discentes. Tais ações devem envolver a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, p. 2).

O direito de ir e vir é assegurado às pessoas com deficiência dentro dos ambientes educacionais, entre eles a universidade, que deve eliminar as barreiras arquitetônicas que sejam empecilho para a locomoção dentro da instituição, proporcionando acessibilidade aos alunos com “mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários” (Brasil, 2004). Nesse caso é preciso que

[...] a instituição educacional fique mais atenta aos interesses, características, dificuldade e resistências apresentadas pelos alunos no dia a dia da Instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Dessa forma, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor,

preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um (Ferreira, 2003, p. 12).

As barreiras arquitetônicas encontradas na instituição pesquisada foram definidas pelos alunos com cegueira e a mobilidade reduzida como limitando o acesso a alguns setores do Campus, conforme mostram as falas dos estudantes a seguir:

Acerca da acessibilidade, conforme as normas técnicas como a 9.050/2021 e 16.537/2016, o único bloco que tem realmente acessibilidade é a FAD, que é a faculdade de Direito, que segue as normas, entendeu? Os demais blocos eles não seguem as normas técnicas da ABNT relacionado a arquitetura. Mas assim, a UERN ela apresenta uma acessibilidade que, você conhecendo esse translado, conhecendo o ambiente, é possível caminhar com uma autonomia. Eu acho que a única coisa que foi um pequeno desafio para mim ela está relacionada à questão da mobilidade, da acessibilidade arquitetônica. Teve uma vez que a aula estava muito gostosa mesmo e a gente (eu e mais alguns colegas), eu estava bem envolvido na aula participando, questionando, quando eu fui perceber, já estava no horário do ônibus sair e, no bloco de pedagogia, tem uma parte lá que, você seguindo reto, vai ter uma pequena escadazinha. Que foi, acho que nem foi feita pela UERN, acho que foi feita por alunos, não sei como que foi. E como ali não tem nenhum piso tátil, nenhuma informação - e como já estava também acostumado ir por aquela escadazinha para poder ir em direção ao ônibus - eu fui bem rápido e, mesmo com a bengala, eu não percebi que eu não estava no lugar certo e aí eu pisei em falso e acabei caindo. Se ali tivesse um piso alerta, o piso tátil alerta, informando onde realmente deveria ter a escada não teria acontecido isso comigo. Então só isso também. Assim vejo no geral que em aspectos voltados as pessoas com mobilidade reduzida, o campus apresenta acessibilidade. Quando se fala na deficiência visual, ainda existe algumas dificuldades, tipo nas bordas das passagens, não tem o piso alerta para informar que estou próximo a um desnível (Ricardo, 2023).

O acesso para pegar os transportes para o cadeirante passar não tem rampa e o acesso é difícil, o lugar onde os ônibus ficam com alunos que vêm de outros cantos é muito ruim o lugar, eu já vi muitas vezes cadeirantes serem carregados nos braços para entrar no ônibus, porque não tem condições das cadeiras andar (Isabela, 2023).

Como foi possível identificar e descrever a partir dos relatos dos estudantes, existem barreiras que dificultam a locomoção e acesso aos ambientes da instituição, entre elas a falta de piso tátil, a inacessibilidade ao transporte, aspectos que requerem melhorias, principalmente para os cadeirantes. É importante considerar que essa realidade não pode ser perpetuar em uma instituição como a universidade, pois

todos os espaços acadêmicos devem ser democratizados de forma que possam ser compreendidos e utilizados pelos cidadãos com necessidades especiais. Cabe aos responsáveis pelos espaços de ensino e pesquisa determinar que sejam adotadas as soluções técnicas adequadas para que este objetivo seja alcançado (Duarte; Cohen, 2004, p. 12).

Nessa perspectiva, as reflexões sobre as dificuldades e limitações devem ser uma preocupação da administração central da instituição, para que o ambiente e as práticas sejam repensados e esses obstáculos sejam removidos, de modo que todos tenham livre circulação pelo *campus*.

Dentre essas adequações percebemos que comparada a anos anteriores houve um avanço nas questões estruturais da instituição como a construção de rampas, iluminação, sinalização, adaptações de espaços e banheiros, que permitem um acesso a setores antes impossíveis de serem acessados por todos, conforme apontam as falas a seguir:

Mas em questão da acessibilidade, os alunos terem acesso, foi construído muitas rampas que melhorou muito o acesso, porque realmente quando eu cheguei na UERN eram poucas rampas que tinham para cadeirantes. E hoje tem muitas principalmente no departamento da FE. Já avançou bastante em relação a inclusão, principalmente nessa questão da adaptação dos espaços. Banheiro, que a gente não tinha, uma pessoa com deficiência tinha que ir lá no outro setor para gente poder usar. Ela sempre batendo na tecla do banheiro, o café foi reformado e aberto. Foram construídas rampas, que era mais batente. Era muito difícil o acesso assim, quando eu cheguei. No primeiro período era bem complicado por exemplo um cadeirante acessar todo o bloco e hoje melhorou, pois foi construído e reformado muita coisa. (Karla, 2023).

Assim, pelo menos lá nas partes da sala, banheiro da faculdade de educação que é o lugar que mais frequento, na minha opinião é tudo normal, eu não acho que necessite de grandes mudanças não, claro que sempre tem uma reforma aqui outra acolá, né? Mas não é algo específico que precise ter e que ainda não tenha (Mara, 2023).

Ao longo dos anos algumas intervenções foram realizadas para facilitar os trajetos desses estudantes, embora mesmo com essas mudanças a necessidade de ampliação dessas melhorias ainda persiste como bloqueios que impedem o seu desempenho, participação e autonomia dentro da instituição.

4.3.3 Formação docente inclusiva

Além das mudanças arquitetônicas, é urgente que concepção de educação inclusiva passe a orientar as práticas pedagógicas de todo o corpo docente do Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN e não apenas de parte deles. Para isso é necessário que a formação desses docentes contemple a educação inclusiva para que consigam atender as demandas dos alunos que ingressam na instituição e, simultaneamente, formar os novos docentes dentro dessa perspectiva, pois

[...] O ensino inclusivo propõe, acima de tudo, que as condições de ensino, desde a infraestrutura física até as estratégias e recursos didáticos, em sala de aula, sejam amplamente adaptadas para atender às necessidades especiais apresentadas por qualquer aluno, de maneira a garantir que, independentemente das suas dificuldades, consiga realizar os objetivos educacionais (Omote, 2008, p. 26).

No processo de inclusão todos devem estar envolvidos para que ela seja assegurada de fato, o que requer formação continuada do corpo docente e uma constante reflexão sobre sua atuação como condições necessárias à condução de uma prática pedagógica que contemple a teoria, a prática e os objetivos da inclusão, juntos a uma atuação inclusiva. Isso requer que os docentes se disponibilizem a

[...] refletir sobre sua própria prática, aprender pela experiência e a experimentação de novos métodos de trabalho, junto a seus alunos, colegas e pais, através de cursos, oficinas para aprender as teorias e técnicas derivadas da investigação, e utilizá-las depois em relação com os problemas observados nos diversos alunos, evitando, o que muitas vezes ocorre, uma aprendizagem intuitiva e desarticulada da prática (Asin; Santos, 1998, p. 427).

As falas dos estudantes apresentadas abaixo são exemplos dessa necessidade de reflexões que possibilitem que os docentes revejam suas metodologias para conseguir trabalhar com as diferenças.

Os professores da UERN têm muita bagagem. Tem muita bagagem. Alguns precisam melhorar nessa questão de não ser tão engessado, ser mais aberto, solto ver as diferenças de cada aluno e buscar apoiá-los e inclui-los. O professor ensina, mas ele também aprende. Tem que ser empático, ser mais humano, procurar conhecer seu aluno, para poder entender suas dificuldades, saber se está entendendo o conteúdo (Isabela, 2023).

Outra questão que tem bastante ênfase na fala dos participantes é a organização da grade curricular do curso, mais especificamente a falta de disciplinas que contemplem a temática da inclusão. Atualmente, no curso de Pedagogia da UERN, apenas um componente curricular optativo trata desse tema, o que prejudica a formação dos alunos. Assim, eles reivindicam uma reformulação da grade curricular para a oferta de uma disciplina obrigatória de Educação Especial na perspectiva inclusiva, para que possam conhecer e desenvolver metodologias adequadas às necessidades individuais de seus futuros alunos, como demonstram as falas a seguir:

Eu acho que tem a necessidade, porque tipo é um tema que é pouco trabalhado nas universidades. Aí, quando a gente chega na sala de aula, como futura pedagoga, se Deus quiser, a gente vai sentir esse impacto, porque a gente vai ter nossos alunos com as dificuldades deles, e a gente não vai ter muito conhecimento para trabalhar com esses alunos, e vamos ter que estudar por conta própria para saber como é que a gente vai incluir aquele aluno, como vamos incluir eles [...]. Se no curso tivesse, a grade do curso oferecesse, fosse obrigatório, por exemplo, se o curso tivesse umas duas disciplinas, para que o aluno saísse já mais preparado, com mais conhecimento, que a gente saber identificar as dificuldades e habilidades desses alunos, e caso não tenha na Universidade, ele precisa pesquisar, se aprofundar mais em casa. Mas, em si, eu acho que o curso deixa um pouquinho a desejar, porque a gente vê, mas vê assim: aqui, um pouquinho aqui, outro pouquinho acolá. Deixa só umas coisas para a gente buscar e às vezes, a gente sabe que hoje, a tecnologia, em meio a tanta informação, a gente vai buscar e se perde um pouco (Karla, 2023).

O pedagogo ele vai se deparar muito com crianças deficiente e essas com dificuldade de se incluírem, de socializar. E essa disciplina vai abrir mais alguns caminhos e possibilidades para trabalhar com esses alunos, porque é uma barreira para aceitar, apesar de ter alguns que fale pouco sobre inclusão, muitos ainda pensam e querem conscientizar que a gente precisa mudar em relação a isso. Tem que ter outro olhar em relação ao deficiente, que é preciso da inclusão, precisa ser incluso. E aí trabalhar com as crianças nesse sentido aí, em sala de aula, na faculdade, para que o pedagogo já leve para a sala de aula esse olhar diferenciado, para que aquela criança cresça incluindo e respeitando a todos incluindo o seu colega (João, 2023).

Na grade, pelo menos no curso de pedagogia, acho que dentro de todos de licenciatura, é para ter a disciplina específica, que fale sobre inclusão, para que seja trabalhado ainda na faculdade essa temática, que é tão importante para o trabalho do professor. Porque abre assim um leque, a gente vê, já muda muitos pensamentos, já pensa em melhorar, já pensa em como vai ser, vai ter a inclusão em sala de aula, e como deve acontecer essa inclusão (Gabrielli, 2023).

Como foi possível identificar nas falas dos participantes, a ausência de uma disciplina na grade curricular do curso que contemple a formação dos profissionais para atuarem nas instituições de ensino posteriormente, é relatada como uma falha na formação que resultará em dificuldades para esses futuros professores. As falas dos entrevistados demonstram também o quanto eles estão abertos a buscar os meios necessários para promover educação inclusiva quando assumirem a docência. Suas falas também atestam a falta de atualização quanto à nomenclatura empregada atualmente para se referir às pessoas com deficiências, visto que usam, com muita frequência, o termo deficiente para se referir a si mesmos e aos colegas.

4.3.4 Suporte e ações realizados pela Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN)

Os desafios das universidades para promover educação inclusiva dependem da participação em políticas públicas educacionais e intersetoriais, visando reunir os recursos, meios e profissionais necessário ao acolhimento de alunos e familiares com deficiência e vulnerabilidade, abrangendo aspectos sociais e emocionais de cada aluno. Como destaca Reis (2013) trata-se de pôr em relevo a própria função social da universidade enquanto instituição responsável pela produção do conhecimento e desenvolvimento educacional.

A implementação de políticas públicas voltadas para tais questões, portanto, passa, inevitavelmente, pela influência na relação e envolvimento da universidade com o meio social, considerando seu caráter histórico e dialético na teia social (Reis, 2013, p. 189.)

Neste sentido, algumas instituições de ensino constituíram núcleos ou diretorias com objetivos e campo de atuação voltados ao enfrentamento das barreiras de natureza diversas que impossibilitam o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino superior, com ações que buscam dar suporte a alunos e professores. De acordo com o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior SESu-SEESP/MEC, os núcleos ou diretorias de acessibilidade e inclusão, têm como função

[...] a constituição de espaços físicos, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação de acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica, extensão e ensino para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (Brasil, 2007, s/n).

Com o objetivo de atender a essas necessidades, a UERN criou a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas – DAIN, que acompanha assuntos relacionados a política de inclusão e acessibilidade dentro da instituição, desenvolvendo ações que

promovam discussões sobre educação inclusiva, realizando acompanhamento e intervenções com base nas legislações internacionais e nacionais.

Anteriormente a universidade já buscava, através de algumas ações, trazer a discussão da inclusão com a promoção e criação da disciplina Educação Especial, que tinha como objetivo trabalhar a temática da inclusão, legislações e políticas públicas. De acordo com o portal da UERN,

[...] a política de inclusão, até então, era responsabilidade da Diretoria de Política e Ações Inclusivas – DAIN, que tem a sua atuação voltada aos estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos com deficiência, e da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE, com atuação em programas que possibilitam condições de inclusão e permanência para os discentes, em todos os campi da UERN. Sendo assim, a DAIN, apenas no último ano, tem prestado assistência contínua a 229 discentes, e a PRAE tem alcançado 881 estudantes com algum programa ou auxílio, como moradia, creche, entre outros (UERN, 2022, p. 40).

O trabalho desenvolvido pela DAIN busca assegurar a permanência e inclusão dos alunos com deficiência não somente no *Campus* Central, mas em toda a instituição, com uma equipe disposta a acompanhar e promover o suporte necessário tanto para alunos como professores, com o desenvolvimento de projetos, pesquisas, extensão, eventos e obras que promovam a acessibilidade, como também a aquisição de equipamentos, materiais didáticos e o aumento do quadro de profissionais para superar as barreiras de acessibilidade. A percepção da importância da DAIN é mencionada pelos alunos entrevistados conforme as falas seguintes:

A DAIN é um orgulho, é um orgulho para o estado do Rio Grande do Norte. O trabalho que a DAIN faz na UERN, faz nos planos, dando apoio e suporte inclusivo; a formação e capacitação a professores; a interação e discussão sobre inclusão com universidades praticamente do mundo todo; a parceria que a DAIN tem com faculdades da Colômbia, do Chile, de Cuba, Argentina, Peru... isso você não encontra em lugar nenhum. Então, a discussão da inclusão ela não está somente aqui no município de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte. A DAIN ela trasladou o próprio território nacional. Então assim, nós discutimos a educação do surdo, mas não é só aqui no Brasil. São diversos países da América, da Europa, da Ásia. Nós discutimos o ensino do autismo, da pessoa com deficiência visual, trasladamos as fronteiras do nosso país. Então, eu particularmente eu não conheço - e olha que eu pesquiso - ações de educação inclusiva, e realmente a DAIN é um orgulho. Pena, eu fico triste com isso, que a DAIN ainda não é tão valorizada pelos nossos órgãos públicos. Pena que os políticos e alguns setores da UERN não observam essa riqueza. Por causa da DAIN e do trabalho da Professora Ana Aguiar, temos parcerias com mais de 4 universidades estrangeiras. A DAIN é referência (Ricardo, 2023).

Percebemos a partir da fala de Ricardo que a DAIN, se configura como um suporte para esses alunos, como um meio de buscar a acessibilidade quando necessário, e que as atividades realizadas pela DAIN, não contempla apenas as pessoas com deficiência. Ela busca proporcionar uma abordagem bem maior com eventos desenvolvidos na própria instituição ou até mesmo a participação em outros países, com o intuito de discutir e aprimorar as ações de inclusão que são desenvolvidas na mesma.

Em conformidade com as ações realizadas pela DAIN, está o trabalho de inserir e enviar formulários para os departamentos com a relação do número de alunos matriculados com deficiência e seu tipo, e se necessita de suporte ou não na sala de aula, antes mesmo do semestre iniciar. Como também a busca ativa e o processo de escuta dos alunos para identificar possíveis necessidades como descrevem os sujeitos da pesquisa, quando foram perguntados sobre a DAIN e suas ações.

Sei que o DAIN é para ajudar e dar suporte as pessoas com deficiência, mas eu nunca participei não, e nem precisei. Acho também que é muito importante na Universidade para ajudar tanto os alunos como os professores nesse processo de inclusão e acesso a Universidade (Gabrielli, 2023).

O DAIN, eles foram, conversaram com o professor e com o rapaz e aí houve o entendimento e o rapaz conseguiu realizar as avaliações, teve apoio para as atividades e avaliações. Eu não recebo porque eu não busco, eu não busquei ainda o apoio, sabe? Durante as aulas ainda não senti dificuldades pela minha deficiência em atividades ou provas. Às vezes eles ficam até cobrança para mim, enviando e-mail para mim: “olha, a gente está tendo isso, está acontecendo isso”. Eles querem que eu participe mais, só que eu passo muito tempo no trabalho, e não tenho como participar dos eventos e programações do DAIN (João, 2023).

Conheço, até as vezes eu recebo e-mails e tudo mais. Só que ainda não achei tempo para conhecer mais o DAIN e participar da programação de encontros ou eventos que são promovidos por eles. De vez em quando, a maioria das vezes, eu recebo uma mensagem do DAIN me convidando para um evento ou alguma coisa do tipo, ou se estou precisando de ajuda. Como eu disse, não conheço muito, mas pelo que eu já vi, é muito bom (Isabela, 2023).

Sei que sempre desenvolve ações na universidade, procura de fato incluir as pessoas com deficiência na universidade como um todo. Procura auxiliar as pessoas que procuram em atividades dentro e fora da sala de aula, procura promover eventos que abordem a temática da inclusão. Mas ainda não participei de nenhum evento ou ação desenvolvida por eles (Mara, 2023).

Os depoimentos dos alunos nos levam a entender que eles sabem da importância da DAIN, para a Universidade e para o processo de inclusão, que oferece assistência e apoio técnico para eles e que procura constantemente, por e-mail ou

telefone, saber como estão participando na instituição e no desenvolvimento das atividades, ou até mesmo para informar e convidar para ações ou evento, mesmo que ainda existam alunos que não participam ou procuram a diretoria para buscar seus direitos dentro das políticas públicas da instituição e da legislação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer essas considerações finais, convém lembrar que esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo principal de compreender como os discentes com deficiência do Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN compreendem as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula em termos de suas possibilidades de inclusão ou exclusão acadêmica e social.

As análises dos dados evidenciaram que todos os sujeitos da pesquisa reconhecem a importância fundamental da inclusão educacional para o seu desenvolvimento intelectual e pessoal enquanto pessoas que tem direito à educação, sem distinção de qualquer natureza, como estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Constituição Federal (Brasil, 1998).

Considerando os objetivos da pesquisa, as análises evidenciaram que, segundo a percepção dos sujeitos, houve significativos avanços no processo de inclusão de pessoas com deficiência no curso, como demonstram os casos em que parte dos docentes mostraram-se atentos às necessidades específicas dos alunos e promoveram adaptações curriculares e metodológicas, a exemplo da adaptação de materiais didáticos, a consulta aos alunos sobre qual metodologia se adequava às suas necessidades, se havia necessidade de adaptação de material didático, dentre outras. O acolhimento emocional dos alunos em situações estressantes como as avaliações e a flexibilização do tempo e da forma de avaliação também foram percebidos pelos discentes como práticas inclusivas.

Do ponto de vista do ingresso na Universidade e da acessibilidade no Campus, a criação de uma política de cotas, que viabilizou o ingresso dos discentes no curso, e da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN), as mudanças arquitetônicas que facilitaram o acesso e a permanência na universidade também foram apontadas pelos discentes como formas de promover um ambiente inclusivo e favorável à aprendizagem dos conteúdos curriculares e ao desenvolvimento acadêmico e social de todos os discentes.

Por outro lado, alguns professores mostraram resistência em adaptar suas metodologias de ensino para atender às necessidades dos alunos com deficiência, falta de flexibilidade para modificar atividades e avaliações para atender a necessidades específicas dos alunos, falta de tempo para incluir esses alunos em discussões e atividades em sala de aula, ocasiões em que alguns discentes se

sentiram desrespeitados em seus direitos e suas necessidades e experimentaram sentimentos de isolamento e exclusão.

A ausência de componentes curriculares obrigatórios sobre educação inclusiva e a carência de conhecimentos específicos sobre como lidar com diferenças manifestados por alguns docentes também foram indicados como causa da persistência de pedagógicas excludentes em plena vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Tendo em vista tais evidências, concluímos que a efetividade da inclusão educacional no ensino superior depende tanto do desenvolvimento de políticas públicas de financiamento, formação docente e acessibilidade arquitetônica, quanto da adesão de docentes e discentes às práticas pedagógicas inclusivas no contexto da sala de aula. Portanto, é essencial que as instituições de ensino superior continuem a investir em políticas de inclusão, formação contínua de docentes e adaptação dos espaços físicos para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam ter acesso a uma educação inclusiva de qualidade.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. *In*: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ASIN, A. S.; SANTOS, P. J. Cómo formar al profesorado ante los alumnos que experimentan dificultades para aprender en la ESO. *In*: **Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial**, 15. Oviedo. Educación y Diversidade. Oviedo: Universidad de Oviedo, p. 419-432, 1998.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Cidade: Edições 70, 2008.

BERGAMO, R. B. **Educação especial**: pesquisa e prática. Curitiba, Ibpex, 2010.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: implicações educativas. Foz do Iguaçu: CRV, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília, DF: CORDE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2008.

BRASIL. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área da necessidade educativas especiais. 1994.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão. Brasília: SEESP/MEC. 2006

CANTORANI, J. R. H.; PILATTI, L. A. Acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise a partir de relatórios do INEP e do olhar do gestor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 171-189, 2015.

CARDOSO, M. S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão-uma longa caminhada. *In*: STOBBAUS, C. D.; MOSQUEIRA, J. J. M. **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARDOSO, M. S. **Educação inclusiva e diversidade**: uma práxis educativa junto a alunos com necessidades especiais. Porto Alegre: Redes Editora, 2008. p. 15-25.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: alguns aspectos para a reflexão. *In*: CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 64-74.

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. Curitiba: Instituto Memória, 2013.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORRENT, N. Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n. 89, p. 1-19, 2016.

COSTA, G. L. P. **“Não nos deram o peixe, nos ensinaram a pescar”**: o curso de ciências sociais da UERN à luz da temática indígena (2013-2017). 2020. 137f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

CUNHA, N. P. **O ensino superior e a educação inclusiva**: o direito à igualdade e à diferença. Recife: 2013.

DANTAS, J. V. **A desconstrução do contexto histórico-social sobre a deficiência**: um olhar através da trajetória de vida da pessoa com deficiência física. 2020. 131f. Dissertação (Mestrado em Sociologia: Exclusões e Políticas Sociais) – Universidade Beira Interior, 2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DUARTE, C. R. S.; COHEN, R. Acessibilidade aos Espaços do Ensino e Pesquisa: Desenho Universal na UFRJ – Possível ou Utópico? *In*: NUTAU. **Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade**. São Paulo: Cultura Academia, 2004.

ESCLARÍN, A. P. **Educar valores e o valor de educar**. São Paulo: Paulus, 2002.

FERNANDES, P. D. **A inclusão dos alunos surdos e/ou deficiente auditivo nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe**. 2014. 234f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Inter saberes, 2013.

FERREIRA, E. C.; GUIMARÃES M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534- 551, 2016.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 5-50, 2008.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. *In: Seminário Internacional as Minorias e o Direito. Anais [...]*. Brasília: CJP, 2001. (Série Cadernos do CEJ, v. 24). p. 86-123.

KALAKUN, J. Pessoas com Deficiência. *In: OLIVEIRA, J. L. (Org.). Políticas Sociais Específicas*. Canoas: ULBRA, 2010. p. 01-144.

KLEIN, R. R. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. *In: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D. (Org.). Inclusão escolar: implicações para o currículo*. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 11- 27.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, E. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2010. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2010.

LOPES, M.; FABRIS, E. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. *In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. Krob (Org.). Caminhos pedagógicos da Educação especial*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, v. 5, n. 20, p.18-28, 2002.

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

MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. n. Esp., p. 15-23, 2018.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marquezine & Manzini:ABPEE, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2 ed. São Paulo: Hucites, 1993.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003

MOREIRA, L. C. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. *In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. (Org.). Educação Especial: do querer ao fazer*. 2 ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

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.

NASCIMENTO, L. B. P. A importância da inclusão escolar desde a educação infantil. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

NEGREIROS, D. A. **Acessibilidade cultural: por que, onde, como e para quem?** Rio de Janeiro, 2014.

PLATÃO. **A República**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos e integração de mídias. **Revista da Educação**, v. 15, n. 1, 2008.

REIS, M. B. F. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 27 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.480, de 30 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre a instituição de cotas e sobre o argumento de inclusão regional nos processos seletivos de vagas iniciais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 30 jan. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 8.258, de 27 de dezembro de 2002**. Estabelece reserva de vagas nas Universidades Públicas Estaduais para alguns alunos egressos da Rede Pública de Ensino. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, n. 10.398, 28 dez. 2002.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 9.696, de 25 de fevereiro de 2013**. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 25 fev. 2013.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. *In: DÍAZ, F. (Org). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. EDUFBA, 2009, p. 27- 38.

RODRIGUES, D. **Equidade e educação inclusiva**. 2 ed. Porto: Profedições, 2015.

RODRIGUES, H. F. A.; SALUSTIANO, D. A. In(ex)clusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual em eventos e práticas de letramento no atendimento educacional especializado. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 19, 2023.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. 2009. 238 f. (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, G. C. S. **População com deficiência na educação superior**: panorâmica de uma realidade. *In*: VALDÉS, M. T. M. (Org). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil**: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. Entrevista. **Revista Integração**, Brasília, v. 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: IBPEX, 2010.

SILVA, M. O. E. **Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011.

SILVA, O. M. “**A epopéia ignorada**”, “**uma questão de competência**”, “**a integração das pessoas com deficiência no trabalho**”. São Paulo: Cedas, 1987.

SIMIONATO, M. A. W. O deficiente no ensino superior: uma reflexão. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 299-313.

SZYMANSKI, H. A prática reflexiva com famílias de baixa renda. *In*: II seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos. **Anais [...]**. Bauru: SEPQ, 2004.

TAHAN, A. P. F. A universalidade dos direitos humanos. *In*: SILVEIRA, V. O.; CAMPELO, L. G. B. (Org.). **Estudos e debates em direitos humanos**. São Paulo: Letras Jurídicas, 2012.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor-aluno Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, 2000.

TEIXEIRA, R. A. G.; OLIVEIRA, A. F. T. M.; SOUSA, A. S. Q. Cenários e perspectivas de políticas públicas da educação especial no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 3, p. 452 - 480, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/UERN**: projetando o futuro da universidade: 2016/2026– PDI/UERN. Aldo Gondim Fernandes (Org.). Mossoró: UERN, 2016.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 11 ed. Campinas, Papirus, 2008.

VIGOTSKI, L. V. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. 2 ed. Bookman: Porto Alegre, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo–assinados, Orientador e Orientando(s) respectivamente, da pesquisa intitulada “PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR: A Inclusão de alunos com deficiência no curso de pedagogia, campus central da UERN”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP/ CFP/UFCG (Comitê de Ética em Pesquisas/ Centro de Formações de Professores) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, as Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda ao CEP/CFP/UFCG, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Campina Grande-PB, 14 de março de 2023.

Pesquisadora Responsável

Assistente da Pesquisa

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Por este termo de responsabilidade, nós, abaixo – assinados, respectivamente, autor e orientando da pesquisa intitulada “PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR: A Inclusão de alunos com deficiência no curso de pedagogia, campus central da UERN”, assumimos o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, com os devidos créditos aos autores.

Campina Grande-PB, 14 de março de 2023.

Pesquisadora Responsável

Assistente da Pesquisa

APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, Professora Dra.Meyre-Ester Barbosa de Oliveira, Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: “PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR: A Inclusão de alunos com deficiência no curso de pedagogia campus central da UERN”, do Mestrado Acadêmico em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, no período de Fevereiro a junho de 2023, tendo como pesquisador a discente Ana Paula de Oliveira Gois, Matrícula 212071020019, orientado pelo Professor Dr. Dorivaldo Alves Salustiano.

Campina Grande, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **“PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR: A Inclusão de alunos com deficiência no curso de pedagogia campus central da UERN”**, coordenado pelo professor (a) **ANA PAULA DE OLIVEIRA GOIS**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Este estudo tem por objetivos:

Objetivo Geral: Investigar as práticas pedagógicas de Inclusão/Exclusão desenvolvidas pelo curso de Pedagogia campus central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Objetivos específicos: 1) Identificar quais estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do curso são consideradas inclusivas ou excludentes pelos alunos com deficiência; 2) caracterizar as práticas pedagógicas consideradas inclusivas/excludentes; 3) Refletir sobre os significados das práticas pedagógicas para a inclusão educacional dos alunos com deficiência no ensino superior. E se faz necessário por analisarmos o movimento de inclusão ao longo dos anos, percebemos que o mesmo passou a ter relevância mundial, por meio de movimentos que marcaram e motivaram a história da inclusão social no Brasil, com ações que vislumbravam o respeito e o acesso aos direitos pertencentes a uma parcela da sociedade que se encontravam à mercê do preconceito e das barreiras impostas a esses sujeitos. Com isso, a trajetória percorrida por esses indivíduos passou a ser moldada pela legislação na busca de direitos e igualdade, mudando a realidade que foi enfrentada por muito tempo de exclusão, para o modelo de inclusão que passou a ser implantado dentro da sociedade.

Nesse processo, as instituições de nível superior passaram por significativas mudanças para a efetivação dos direitos de todos terem acesso a uma educação de qualidade, com meios que possibilite a inserção desses no ensino superior como também o suporte necessário para uma prática pedagógica que leve com êxito a conclusão desse curso.

Sendo assim esse trabalho se torna relevante pela importância acadêmica e social de retomar discussões e reflexões acerca da inclusão, pois possibilita que

estudantes da graduação e pós-graduação tenham conhecimento da temática, como também os profissionais envolvidos na prática pedagógica de alunos com deficiência, como a comunidade no geral, visto que a pesquisavai analisar como uma universidade pública desenvolver na prática projetos e ações que vislumbram a inclusão de todos, pois é pensando diferente que conseguimos a inclusão de todos.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: a pesquisa se classifica como qualitativa. Como instrumento de coleta de dados são adotados a análise documental, questionário e a entrevista semiestruturada. Os riscos envolvidos são os mínimos para o pesquisador e os participantes. Nos termos do art. 2º, XXV, da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, os riscos da pesquisa compreendem as possibilidades de danos relacionados a questão psíquica, moral, social, intelectual e cultural do ser humano, os quais podem ocorrer em qualquer fase da pesquisa. Nesse sentido, serão adotadas medidas de precaução e proteção, para evitar danos ou atenuar eventuais efeitos danosos, entre eles o pesquisador comprometeu-se em resguardar as identidades e respeitar possíveis decisões de desistência. Assim com o intuito de evitar prejuízos aos participantes da pesquisa, afirmamos os compromissos:

- a) A autorização da pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), constitui condição indispensável à realização das entrevistas com os participantes.
- b) As entrevistas e a aplicação do questionário só serão realizadas após o prévio procedimento de livre esclarecimento dos participantes os quais farão a leitura para compreensão clara de todos os itens;
- c) Aos participantes será garantido o do direito de revogar os termos de consentimento e do assentimento livre e esclarecido (Anexo II), durante a realização da entrevista e após a realização desta – art. 17, III, da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.
- d) O(a) participante pode desistir em qualquer momento da pesquisa, sem acarretar nenhum prejuízo ou explicação. A pesquisa irá ampliar e fortalecer a área pesquisada no intuito de ampliar a produção científica, na busca de compreender como a inclusão dessas pessoas com deficiência acontece na

prática das instituições de ensino superior, o que possibilitará uma disseminação da temática.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá buscar o direito de ser indenizado.

Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é um colegiado interdisciplinar e independente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como foco central defender os interesses e a integridade dos participantes voluntários de pesquisas envolvendo seres humanos e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a ANA PAULA DE OLIVEIRA GOIS, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Ana Paula de Oliveira Gois

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande

Endereço Pessoal: Rua Raimundo Diógenes Gurgel nº208, Felipe Guerra

Endereço Profissional: Escola Estadual Antônio Francisco -Felipe Guerra-

CEP: 59795-000 Fone: (84) 99903-6470

Horário disponível: 7:00 às 11:00/ 14:00 às 17:00

Telefone: (84) 999036470

Email: annapaula_fg@hotmail.com

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

**Campina Grande-PB, 16 de março de
2023**

Assinatura ou impressão datiloscópica
do voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável
pelo estudo

DADOS DO CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Email: cepcfpufcgcz@gmail.com Tel.: (83) 3532-2075

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. DO ENTREVISTADO

1.1 Em face da proteção dos seus dados pessoais e diante da garantia dos seus direitos esclarecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você gostaria de indicar um nome fictício para substituir seu nome como participante desta pesquisa? Se, sim, qual?

1.2 Por que escolheu o curso de pedagogia?

1.3 Como se deu seu ingresso do curso de pedagogia?

1.4 Por que você escolheu a UERN para cursar uma graduação?

1.5 Você tem conhecimento dos seus direitos? Conhece as legislações?

1.6 Como você avalia a efetividade dos seus direitos dentro do curso?

2. PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

2.1. Dentre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores, quais você considera inclusivas?

2.2. Que dificuldades você encontra para cursar as disciplinas do curso de pedagogia?

2.3. Na sua opinião qual a melhor metodologia usada pelos professores para ministrar as aulas? Os professores auxiliam nas tarefas? Prepara algum material específico?

2.4. Na sala de aula há condições de acessibilidade e informação?

2.5. Você recebe apoio ou suporte pedagógico da instituição? Se sim, como funciona?

2.6. Na sua opinião o curso de pedagogia oferta uma prática Inclusiva? Se sim, como funciona?

2.7. Você já vivenciou práticas pedagógicas dentro do curso de pedagogia que as considerou como excludentes por parte de seus professores? Se sim como aconteceu?

2.8. Você já vivenciou experiências de exclusão pelos seus colegas durante a realização de atividades na sala de aula? Se sim como aconteceu?

2.9. Na sua opinião a UERN oferece condições para o você usufruir de todos os espaços da instituição?

2.10. Na sua opinião o que os professores do curso de pedagogia campus central, pode realizar para melhorar a sua prática Inclusiva?