

PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

TRIÑANES, Maria Teresa R.¹

Faculdades Integradas Maria Imaculada – FIMI
mariateresa_rt@hotmail.com

RESUMO

O ensino superior (ES) inclusivo, firmado na Educação para Todos, recebe matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Brasil assegura adequações educacionais a esses alunos. Objetiva-se responder ao questionamento: como garantir a presença e aprendizagem exitosas deste aluno? Metodologia: revisão bibliográfica: documentos internacionais, nacionais e estudos de autores nesta temática. Resultado: observa-se o ES organizando-se à inclusão do aluno diferente sendo desafiador para ambos. Conciliar o ES com a educação especial: medida de julgamento de valor sobre a produtividade da vida acadêmica. Percebe-se sua “nudez” sobre o fazer pedagógico acadêmico articulado com as proposições da Educação Especial. Ressignificar a educação inclusiva: fomento da capacitação exitosa e inserção no mercado de trabalho da pessoa com NEE certificada em 3º grau.

Palavras-chave: Ensino Superior. Inclusão. Deficiências.

I INTRODUÇÃO

A partir do paradigma da inclusão, escola inclusiva é aquela que acolhe a todos com o intuito de educar para o “desenvolvimento pleno do seu potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana” (BRASIL, 2008a). Garantidas também em Primeiro Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), lançado em 03 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a), sobre deficiência e desenvolvimento, “publicado por, para e com pessoas com deficiências na esperança de promover sociedades mais acessíveis e inclusivas”.

¹ Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2009). Graduação em Pedagogia - Hab. em Ensino de Deficiente Visual pela Universidade de São Paulo (1992). Prof^ª. Me. de Educação Especial do Estado de São Paulo e no Curso de Pedagogia: Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI). Tem experiência na área da Educação com ênfase em Educação Especial e em Intervenção Precoce.

Com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2003a), em seu Artigo 53, fica garantido o direito à Educação para todos nas escolas regulares, inclusive no Ensino Superior (ES), e a preparação de acesso ao mesmo. Às vistas desta conquista, algumas universidades passam a oferecer, nos cursos de Pedagogia, neste mesmo ano, 2003, formação docente, em cuja grade curricular oferta disciplina que visa metodologia específica para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na rede regular de ensino.

Verifica-se, assim, que é preciso formar professores responsáveis em atender à diversidade possibilitando e estimulando a Educação para Todos. Ainda que por meio de uma Pedagogia transformada, ressignificada, que “crie” metodologias novas (ativas), ainda que com o dedo em riste, favoreça a inclusão do aluno com NEE em uma formação acadêmica que lhe pertença e que o dignifique. No Brasil, escolarização pela Educação Inclusiva, assim posta e assegurada a todos, com igualdade de oportunidades, fez que alunos com NEE chegassem ao Ensino Superior (ES).

Em 1996, o Ministério da Educação envia o Aviso Circular nº 277 (BRASIL, 1996a), aconselhando ao ES, que busque a adequação educacional às pessoas com deficiência que viessem a alcançar níveis cada vez mais elevados de seu desenvolvimento acadêmico. Vale “registrar o esforço que as Instituições de Ensino Superior (IES) pertencentes ao Sistema Nacional de Educação (SNE) empreendem no sentido de adequar-se, estruturalmente, para criar condições próprias, de forma a possibilitar o acesso desses alunos ao 3º grau” (BRASIL, 1996).

As IES organizam-se, a seus tempos, à inclusão dos alunos com deficiência, distinguindo-se em um paradigma inovador “de pensamento e ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade cuja diversidade está se tornando mais uma norma do que exceção” (FISCHER, 2014, p.190).

Assim, estabelece-se o desafio das IES em garantir a permanência plena e igualitária dos alunos que são aprovados em seus exames vestibulares, como também suas aprendizagens em sua vida acadêmica.

Mas como garantir a permanência e aprendizagem efetiva do aluno com NEE nos espaços acadêmicos do ensino superior? Tentar responder a este questionamento é o objeto deste estudo que utilizou pesquisa bibliográfica, como ação investigativa, na revisão dos documentos oficiais da Secretaria de Educação Superior (SESu)² e de documento internacional,

² A Secretaria de Educação Superior (SESu) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também são de responsabilidade da SESu.

assegurados pela ONU, no intuito de clarificar as propostas de inclusão educacional para o Ensino Superior, que dispõe sobre a equalização das oportunidades de formação acadêmica para todos que desejam as IES na perspectiva de formação da identidade profissional desse aluno.

1.1 Proposta de inclusão educacional para o Ensino Superior

No documento: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), fica assegurada:

[...] 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 [...] (grifos meus).

A partir desta visão de inclusão educacional, calcada na diversidade humana, o sujeito com NEE pode vislumbrar sua inserção no Ensino Superior apoiando-se, preferencialmente, nos documentos nacionais: Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2017); no Aviso Circular n 277/NEC/GM, de 8 de maio de 1996 (BRASIL, 1996a), sobre condutas de acesso e permanência nas IES; e, no documento nacional garantido pela ONU: Ratificação da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de 09 de Julho de 2008 (BRASIL, 2008a).

Dados do Censo da Educação Superior - Notas Estatísticas 2017, da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) (INEP/MEC, 2017a), revela que, no Brasil, o número de matrículas na Educação Superior (Graduação e Sequencial) de 2007 a 2017, aumentou 56,4%; e, que a média de crescimento anual é de 4,6%. Em relação a 2016, a variação positiva é de 3,0%. Em 2017, o número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continua crescendo atingindo 8,3 milhões.

O Banco Mundial, parceiro do Brasil na Educação, vem reforçando a premissa que também a pessoa com deficiência precisa dar conta, com autonomia, de sua subsistência, por que não dizer, sua sobrevivência, desvencilhando-se do assistencialismo que a protege e até mesmo a incapacita, vislumbrando nova perspectiva de vida participativa e cidadã em sua comunidade. Mesmo a educação inclusiva, em governo neoliberal, que deixa a educação comum engessada, fomenta uma “estrutura social que fornece os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital [...] que legitima os

interesses dominantes, na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e “aceitos” [...] (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

Neste panorama, o Ensino Superior, de forma ainda tímida, têm recebido matrículas de alunos com NEE nos últimos anos, apoiado no Aviso Circular nº 277/MEC/GM (BRASIL, 1996a), “que solicita a execução adequada de uma política educacional dirigida às pessoas com necessidades especiais, que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do desenvolvimento acadêmico”. Assegurando o acesso e permanência desses alunos às IES “no sentido que oferece inúmeras sugestões e estratégias que poderão ser adotadas pelas IES, de modo a garantir o acesso de pessoas superdotadas, ou com deficiência visual, ou auditiva, ou intelectual, ou física” no ambiente acadêmico.

As políticas governamentais brasileiras implementadas têm fomentado a necessidade da ampliação do conceito referente à inclusão educacional. Garcia (2008) distingue as Políticas Inclusivas na Educação: do Ato Global ao Local, afirmando que inclusão educacional, está centrada fortemente na perspectiva da diversidade cultural e humana. Assim, o aluno com deficiência deixa de ser abstrato (MANTOAN, 2003), passando a ser visível, “afinal, aquele que foi instituído como improdutivo e ineficiente começa a chegar aos bancos universitários” (MOREIRA, 2014, p.133). Concomitante surge a necessidade de se aperfeiçoarem condutas de atenção e respeito às identidades sociais reais de cada um com relação aos atributos que o sujeito possa possuir; para que seja “um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima” (GOFFMAN, 1988, p.16).

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

O sistema educacional no Brasil com a Educação Inclusiva, como transversal aos níveis de ensino, em tempos atuais, legítima a todos, com igualdade de oportunidades, o direito a uma trajetória escolar plena, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, oportunizando a chegada do aluno com NEE nos exames vestibulares para seu acesso ao ES completando sua formação, na perspectiva de inserção no mercado de trabalho.

Nesta trajetória, em sua escolarização, os educadores precisam que sejam conscientes da tarefa educativa como um ato político ideológico ancorado no ensino que atende às NEE de forma democrática legislada para TODOS. Segundo Arroyo (2004, p.75) “[...] a nossa tarefa é que o pouco tempo de escolarização não seja uma experiência a mais de desumanização, de trituração de suas esperanças roubadas de chegar a ser alguém”. Neste caminho, deve-se tentar

garantir a equalização das oportunidades emancipatórias e libertárias do sujeito ao qual o ensino superior compromete-se em formar em um sistema meritocrático, competitivo do mercado de trabalho, que dá mais valia à trajetória do sujeito que passou pelo 3º grau de ensino.

Às vistas desta vertente que se impõe ao sistema nacional de educação (SNE), cabe às IES assumirem em seu funcionamento educativo a Educação Especial como um bem público e irrevogável, passando a ser o eixo do atendimento às necessidades do aluno com e sem deficiência, entendendo-se que todos os indivíduos podem e devem apropriar-se do saber, do saber fazer e do saber pensar (com equidade de oportunidades acadêmicas). Correia (2006) coloca a Educação Especial, como um fim essencial (equitativa, inclusiva e ao longo da vida) para prevenir, reduzir ou suprimir as problemáticas de um aluno com NEE, maximizando seu potencial quanto às suas competências e habilidades adquiridas em sua trajetória de escolarização básica.

Assim, estudos de Carvalho (2007, p.45) clarificam e sintetizam que “a educação especial deixa de ser entendida como uma educação diferente para alunos diferentes, e se converte num conjunto de meios pessoais e materiais colocados à disposição do sistema educativo”, e, portanto, também do ensino superior, para que possa responder satisfatoriamente às necessidades particulares de todos os alunos atendendo à diversidade do espaço acadêmico superior. Segundo a Ratificação da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008a), em seu Artigo 24 - §5, sobre a Educação:

Os Estados Partes deverão assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de: ensino superior, treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas. Para tanto, os Estados Partes deverão assegurar a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (grifo meu).

Ao assegurar a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência no ensino superior, abraça, por “inércia”, o direito ao apoio especializado (CARVALHO, 2007) uma vez que surge a necessidade de profissional qualificado em Educação Especial para examinar as especificidades do sujeito com deficiência, “sem paternalismo, suas condições de acesso, ingresso e permanência exitosa, em qualquer curso ofertado em nível de 3º grau”. Segundo dados de pesquisa de Castro e Almeida (2014) trazem evidências de que “um dos facilitadores mais citados pelos alunos pesquisados foi o serviço de apoio, evidenciado em fala coletada: “eu acho que o trabalho do profissional especializado, sem ele eu não conseguiria fazer o curso (aluno 29)” (p.189). Ao se permitir esta escuta, fica evidente que o conceito de educação inclusiva precisa ser reconstruído e ressignificado por meio do diálogo que

compartilha entre todos os atores sobre currículo, atividades acadêmicas e avaliação no ES, desencadeando atitudes articulatórias necessárias que atenderá às expectativas da pessoa com NEE no curso requerido, fomentando sua qualidade de vida que engloba, também, sua capacitação e inserção no mercado de trabalho em sua comunidade.

3 ENSINO SUPERIOR: EDUCAÇÃO ESPECIAL: CURRÍCULO e AVALIAÇÃO/PROMOÇÃO

Para clarificar os direitos da pessoa com deficiência quanto às suas garantias de democratização das condições de sua permanência, inclusão e acessibilidade no ES, destacam-se alguns marcos legais.

Em 1999, o MEC lança o Decreto nº 3298/99, que regulamenta a Lei nº7853/89, e que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiências (BRASIL, 1999). O Artigo 27, desta, dá ênfase nos espaços acadêmicos de nível superior no tocante à oferta de “adaptações de provas e apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas” (MOREIRA, 2014, p.141), conforme suas especificidades, assim como nos processos de seleção para acesso ao referido espaço.

Os temas em inclusão, nas instituições de ensino em geral, vêm sendo cada dia mais difundidos e, por estarem os mesmos garantidos legalmente, são cada vez mais cobrada, pela comunidade, a sua implantação. O decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) garante a democratização das condições de permanência dos jovens e conclusão na educação superior, minimizando os efeitos das desigualdades sociais.

Esta cobrança tem sido feita, também, pelos órgãos públicos que vem sobrecarregando as ações educacionais dos gestores e docentes do ensino superior, que ainda vêm a Educação Especial como uma novidade, pois nos cursos de Didática do Ensino Superior não se contemplam metodologias de ensino especial para alunos com deficiência neste espaço acadêmico.

Essa culpabilização não se justifica, em parte, pois segundo Mantoan (2003), a qualificação dos profissionais da educação para o ensino inclusivo (em qualquer nível) está na formação em serviço e do que entendem por inclusão (aspecto ideológico) no sistema de ensino, que permite que se busque apoio orientador com profissional especializado quanto às

adequações metodológicas, didáticas e de recursos que melhor satisfaçam suas responsabilidades docentes quanto ao aluno diferente.

3.1 Sobre o apoio especializado

Neste estudo evidenciou-se a ausência de referência legal sobre o apoio especializado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394 de 23/12/1996 (BRASIL, 1996b), como um aspecto interferente na qualidade de atendimento à diversidade no ensino superior (CARVALHO, 2007).

Cabe ressaltar que o termo “apoio” pode apontar para a concepção estigmatizadora da pessoa com deficiência na comunidade acadêmica aumentando as barreiras atitudinais³ desta, passíveis de caminharem para a exclusão da mesma. Goffman (1988) coloca que as atitudes das pessoas comuns, para com a pessoa diferente, têm como um estigma “e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar” (p.17), apontando, por vezes, o caráter piegas, que desvaloriza o sujeito com NEE.

O significado de “apoio” está colocado como algo benevolente, assistencialista, que tranquiliza, que ampara, que auxilia e que compreende, minimizando a responsabilidade docente para com o aluno diferente, e que levam à reflexão sobre as ações pedagógicas inclusivas para a educação dos mesmos no ensino superior.

Lutar contra as limitações advindas das deficiências tange questões sociais e históricas apontando, no espaço acadêmico superior, reproduções assistencialistas que colocam em cheque os movimentos deste ensino, que pretende ser inovador e de melhor qualidade, tendo a mediação como a “menina dos olhos” para a aprendizagem. Mediação esta que fomenta a interrelação aluno/professor com os conteúdos curriculares do 3º grau. Segundo dados de pesquisa realizada, Broilo, Pedroso e Fraga (2006) evidenciam que uma de suas interlocutoras (docente do ES) verbaliza que sua motivação é *“fazer com que o aluno consiga assimilar aquilo que estou trazendo para a aula, que ele consiga lidar com a realidade, com sua aplicabilidade, que não fique só no conteúdo”* (p.114). Ainda os autores afirmam que essa possibilidade “exige que o professor faça pontes entre o contexto socio-cultural e profissional, e a condição de

³ Barreiras Atitudinais: são aquelas oriundas das pessoas diante da deficiência como consequência da falta de informação e do preconceito, o que acaba resultando em discriminação e mais preconceito (CASTRO; ALMEIDA, 2014, p.184).

aprendizagem dos estudantes, mediada pelo conteúdo e as relações de diálogo reflexivo e crítico que minimizam as barreiras pedagógicas⁴”.

As barreiras pedagógicas, segundo estudos de Castro e Almeida (2014), mais verbalizadas pelos alunos com NEE no ES são: relacionamento com os colegas (por falta de informação sobre a deficiência), a falta de preparo dos professores para identificar as NEE; e, “[...] a falta de crédito dos professores em relação ao aluno diferente” (p.89). Nesta linha de reflexão, também estudos de Santos (2009 apud CASTRO; ALMEIDA, 2014) colocam que: “Se o docente universitário não acredita que o aluno com deficiência é capaz de aprender a profissão e de concluir a sua formação com sucesso, muito dificilmente buscará auxílio e fará adaptações na sua prática, o que dificulta o sucesso do seu aluno” (p.189).

Essas barreiras aparecem no ato próprio da aprendizagem, ainda que exista a presença do profissional especializado em Educação Especial no espaço acadêmico, este não estará presente cotidianamente. Será necessário que o corpo docente e discente mobilize-se para atender às necessidades educacionais específicas, junto às atividades pedagógicas, do aluno com deficiência em momentos dentro e fora da sala de aula, não vistas como uma ação “caseira” e nem “terceirizada” que poderá, em algum momento, camuflar sua exclusão ou trazer prejuízos para o aluno com deficiência, obstaculizando o caráter da cultura inclusiva da instituição de ensino superior.

Fica explícita a necessidade da presença do professor especializado, que é essencial para a articulação da educação inclusiva às atividades acadêmicas do aluno com deficiência, uma vez que o corpo docente das IES não possui conhecimentos suficientes sobre a prática dos processos e instrumentos que validem as práticas pedagógicas e sociais que darão conta do aluno com deficiência nestes espaços. Assim, evidenciaria a interdependência da educação comum superior com a educação especial, esta concebida politicamente como modalidade de ensino em todos os níveis acadêmicos.

Acredita-se que em um primeiro momento poderá ocorrer o caráter salvacionista do profissional do atendimento educacional especializado (AEE) no ensino superior, para “mediar a mediação” (se assim pode-se referir), uma vez que não se tem uma nítida concepção sobre quais seriam “as provisões de adaptações **razoáveis** para pessoas com deficiência” (BRASIL, 2015) para dar conta da acessibilidade ao conhecimento e vida acadêmica para as mesmas. Por exemplo: quando uma pessoa com deficiência visual obtém acesso ao ensino superior, não será

⁴ Barreiras Pedagógicas são aquelas evidenciadas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático, nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula (CASTRO; ALMEIDA, 2014, p.184).

só material impresso no Sistema Braille que irá suprir suas necessidades acadêmicas. Serão necessários atendimentos especializados em orientação e mobilidade para os diferentes espaços acadêmicos; orientações de saúde e higiene; demarcações arquitetônicas; avisos nos murais em Braille (MOREIRA, 2014) etc. Essas adaptações estariam no âmbito da Educação Especial que precisa encontrar eco na legislação nacional que rege as IES para que possa dar acesso pleno e legítimo, garantir a permanência e dar suporte pedagógico adequado às especificidades dos seus alunos com quaisquer que sejam suas deficiências.

Fica a pergunta: a que se refere, então, o termo: adaptações “razoáveis” para o aluno com NEE que possam garantir a permanência e a sensação de pertencimento do mesmo à comunidade acadêmica?

Estudos de Castro e Almeida (2014) apontam alguns facilitadores da permanência do aluno com NEE nas IES para que se envolvam mais significativamente da vida acadêmica e sintam-se incluídos na comunidade universitária:



[...] ações institucionais, ações implementadas pelas universidades em prol dos estudantes com deficiência, os atendimentos diferenciados, os tipos de apoio. São caracterizados por ambientes favoráveis, espaços acessíveis, acesso ao conhecimento; atitudes positivas, também materiais e recursos adaptados, como livros em Braille, computadores adaptados com leitores, monitorias, presença de intérpretes de LIBRAS, além de manutenção e reestruturação dos espaços físicos da universidade. Esses facilitadores permitem que os alunos desenvolvam mais atividades, e de forma melhor (p.185).

A idéia de conciliação do ES com a educação especial talvez esteja na medida de julgamento de valor calcado nos processos inclusivos criados, no currículo e na produtividade da vida acadêmica. Os meios necessários ficariam, assim, na esfera da fusão da Educação Especial com o Ensino Superior, na proposição política de ação pedagógica com vistas à diversidade que acolhe; e, na promoção de ambientes onde alunos com NEE interatuem (produzem conhecimento), intervindo precocemente nos aspectos sociais, porventura mal cuidados, podendo acarretar sensações de incapacidade, criando ao aluno sucessivas situações de desvantagem (CORREIA, 2006).

Os processos inclusivos viáveis interrelacionar-se-ão na medida em que não se rapine os obstáculos, e que sejam expressos os potenciais e competências do aluno diferente no ES que pretende dar conta dos conteúdos curriculares dentro dos parâmetros de adequações adaptativas. Assim, extinguem-se as baixas expectativas preconcebidas dos atores do entorno deste aluno. Na vivência acadêmica do ES, as desconsiderações em relação a este sujeito, paulatinamente, serão ressignificadas não o equiparando por baixo, pois sabe-se do caráter

positivo do viver entre pares no ambiente de ensino, favorecendo o enfrentamento de desafios e atingindo novas habilidades. Segundo Correia (2006):

Só assim, com a promoção dos padrões educativos, conseguiremos assegurar aos alunos com NEE uma educação de qualidade que se apóie não só nos atributos e na experiência dos professores, mas também em adequações curriculares eficazes que permitam responder às suas necessidades, desenvolvendo suas competências, quer nas áreas acadêmica e socioemocional, quer em sua preparação para a vida ativa, na qual se pretende que venham a tornar-se elementos mais autônomos e produtivos possível (p.271).

Ainda que nas melhores intenções de cumprimento da legislação nacional, as práticas educacionais inclusivas na sala de aula, também no ensino superior, podem gerar impasses, que na ausência de olhar cuidadoso, podem fazer sugerir o que Freitas (2002) afirma sobre o conceito de exclusão educacional “a eliminação adiada”.

3.2 Currículo

Estudos de Saviani (2016, p.55) trazem que currículo é “o conjunto de atividades nucleares dinamizadas é a própria instituição em pleno funcionamento com seus recursos materiais e humanos, na direção do seu objetivo que é a sua razão de ser: a formação de sujeitos com e sem deficiências”.

Um currículo dinâmico tem como uma de suas características a flexibilidade para adequações que venham a atender às expectativas de seu público alvo, pessoas com deficiências, tornando-as adaptativas e acessíveis, “não no sentido de empobrecer o conteúdo a ser trabalhado, [...] mas por meio de alternativas metodológicas e avaliativas que atendam às necessidades individuais, favoreçam o acesso aos diferentes âmbitos do currículo e a construção de conhecimento” (CAPELLINI, 2018, p.48).

Assim, a Educação Especial colocada como modalidade de ensino, passa a ser processada no ES. Segundo Rodrigues et al (2014), fica claro que acessibilidade curricular:

[...] é um termo que respeita a diferença não almejando adaptá-la; [...] articulado a outro conceito contemporâneo denominado Desenho Universal, cujo objetivo [...] é o de tornar os ambientes mais inclusivos possíveis, promovendo condições de acesso à locomoção, comunicação, informação e conhecimento para todas as pessoas [...] (p.103).

É necessário que a equipe de professores analise os possíveis obstáculos do ensino e da aprendizagem na esfera do aluno com NEE no ensino superior, para que este não seja abstrato em sua presença, e a docência possa traçar caminhos mais dinâmicos, com abordagens colaborativas e equalizadas neste espaço. Para Correia (2006) “o princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto **de opções** seja

considerado sempre que a situação o exija” (grifo meu) (p.244), e que seja planejado conforme as potencialidades e fragilidades dos alunos diferentes, realizando ajustes curriculares no atendimento às suas especificidades. González (2001) também afirma que:

O nível de competência curricular determinará o que o aluno “sabe sim” em relação aos objetivos e conteúdos das áreas curriculares, principalmente daquelas que se consideram instrumentais e que servirão de base para posteriores aprendizagens. Por último, quanto ao estilo de aprendizagem, interessa identificar não só o que o aluno sabe fazer, mas como o faz, entendendo por estilo de aprendizagem o conjunto de características que configura a maneira peculiar com que cada pessoa enfrenta as situações de aprendizagem. Para isso, será necessário recolher informações sobre as condições físico-ambientais em que trabalha melhor, os tipos de agrupamentos nos quais se desenvolve melhor, as áreas de conhecimento de seu maior interesse, o nível de sua atenção, as estratégias que emprega para a resolução de tarefas, os recursos que utiliza, etc... (p.195)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017b/c) traz a orientação de que todos os alunos têm o direito às aprendizagens essenciais, e o desenvolvimento de sua autogestão sob o ponto de vista de educação integral, ou seja, o indivíduo na sua totalidade: social (responsabilidade/cidadania), cultural (identidade/pertencimento), física (bem estar), intelectual (valorizar, acessar, produzir e usar conhecimento) e emocional. No entanto, nota-se, na mesma, a ausência de referências à Educação Especial e à garantia de se adaptar o currículo para alunos com NEE no ensino superior. Nela está claro **apenas** a garantia do uso dos recursos adaptativos para aprendizagem do currículo. Assegura, também, que o trabalho coletivo da equipe pedagógica estará pautado nas tomadas de decisões em conjunto e na responsabilidade dos mesmos; tendo enquanto consciência educativa responsável, o firme propósito de escudar seus direitos legítimos, caso, por ventura, não sejam consideradas suas especificidades peculiares. Assim, ES estaria vinculado ao uso dos recursos educativos que fomente a materialidade do conhecimento que gira em torno do universo acadêmico, tão enraizado culturalmente em resultados. Nesta visão, Saviani (2008), que defende também o ponto de vista da pedagogia histórico-crítica⁵, afirma que esta implica no “provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação”.

⁵ Pedagogia Histórico-Crítica, teoria criada pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani, tem como foco a transmissão de conteúdos científicos por parte da escola, porém sem ser conteudista. O ensino conteudista é aquele em que se passa uma quantidade enorme de conteúdo, sem se preocupar com o desenvolvimento intelectual, cultural e de raciocínio do aluno. A teoria de Saviani, no entanto, preza pelo acesso aos conhecimentos e sua compreensão por parte do estudante para que este seja inclusive capaz de transformar a sociedade. Fonte: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/536125/criador-da-pedagogia-historico-critica-fala-sobre-o-papel-da-escola>

Neste contexto, sugere-se que se criem caminhos alternativos que não sejam técnicas ou recursos, mas sim que se desenvolvam conjuntos de ações, com as adequações necessárias às NEE, na medida que se conheça o aluno, na premissa de que a didática do professor (que aprende com o aluno diferente), favoreça o aluno com NEE tornando sua participação mais efetiva e significativa no ES. Indo na contra mão do que se evidencia nos dados coletados em pesquisa de Castro e Almeida (2014) que aponta: “[...] as principais barreiras pedagógicas encontradas são referentes à didática em sala de aula, à utilização de métodos inadequados, à falta de preparo dos professores para identificar as NEE dos alunos com deficiência e a carência de materiais adaptados” (p.188).

Tentando salvar esta lacuna no currículo, metodologias ativas surgem nas quais os conteúdos curriculares são refletidos e vivenciados, estimulando as competências de todos os alunos, favorecendo o empoderamento de cada aluno para com a temática de conhecimento proposta (quer sejam problemas ou em projetos de desenvolvimento do conhecimento) que leva a um “feedback”, e até mesmo a multiplicar com seus colegas (COHEN, 2017).

Enfim, o currículo está dinamizado como um meio para que os alunos com e sem deficiência, desenvolvam-se, assim, como as avaliações e critérios de promoção, com o objetivo de que não sejam maculadas as possibilidades de crescimento humano destes alunos.

3.3 Avaliação/promoção

Avaliação é um instrumento que está absorvido pelo “processo de ensino-aprendizagem para compreender as reações, situações dos alunos, aspectos de sua evolução e dificuldades que possam encontrar” (GONZÁLEZ, 2002, p.189). Está vinculada ao que se precisa cobrar do mesmo, com base ao que foi trabalhado em aula. Segundo Masetto (2012, p.80): “o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz se retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas”.

No ano de 2002, a Secretaria de Educação Especial do MEC elaborou o documento: Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais: subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação (BRASIL, 2002). Este objetiva-se apoiar as metas de avaliação que estão subjugadas à implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os alunos. Este documento está pautado na perspectiva da Educação Inclusiva, que tem a avaliação como um processo compartilhado que influi no processo de ensino-aprendizagem.

No ano seguinte, o documento nacional (BRASIL, 2003b), que traz a orientação para que as adequações avaliativas sejam selecionadas com foco na escolha de técnicas e instrumentos vários, traz a proposta para modificações sensíveis na forma de apresentação das mesmas, na sua linguagem, de um modo diferente do que para os demais alunos, visando a atender às peculiaridades dos que apresentam NEE. Peculiaridades estas no âmbito biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem; seu nível de competência curricular (conhecimentos prévios); e, seu estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender). E, que sejam de caráter formativo e contínuo integrados às atividades propostas no dia a dia em contexto educacional.

O processo avaliativo, nesse ambiente, precisa ser revisto para que se verifique quanto à possibilidade de se estar promovendo hierarquias de valores (VICTOR, OLIVEIRA; 2016) suscitando comparações entre os alunos que possam a vir minimizar a participação de determinados alunos que talvez não se saiam tão bem às atividades acadêmicas. É preciso cuidado e um olhar mais potenciador, salvaguardadas as fragilidades encontradas em processo. Porém, estudos dos mesmos autores trazem a ambiguidade da avaliação, alegando que está proposta para a heterogeneidade como razão da busca para a homogeneização. Assim, é preciso repensar em uma avaliação que não se confunda com mensuração e que:

[...] envolve instrumentos inadequados. [...] em determinados momentos, medir a aprendizagem de alguma maneira e com algum instrumento (o mais adequado possível para tal finalidade), pois, “nunca conseguiremos nos pesar com uma trena nem determinar um comprimento com uma balança”. O bom senso é importante para não supervalorizar um instrumento (CAPELLINI, 2018, p.123)

A instituição de ensino ao esforçar-se em achar instrumentos reais de avaliação para seus alunos, principalmente com NEE, precisará fortalecer-se nos critérios que adotam para todos, assim como nas adequações razoáveis, quando necessárias.

Em documento nacional (BRASIL, 2003b):

Alguns aspectos precisam ser considerados para orientar a promoção ou a retenção do aluno na série, etapa, ciclo (**ou outros níveis**): a possibilidade do aluno ter acesso a situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especial; a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem; a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado; o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família (negrito meu).

No caso de não serem atingidos os objetivos curriculares, o aluno poderá beneficiar-se da “adequação de temporalidade” que significa “um tempo estendido” - que não é caracterizado como dependência (Dp) de área curricular - para aprendizagem não conquistada no semestre acadêmico, devido ao déficit de qualquer uma das 10 competências⁶ pregadas pela BNCC (BRASIL, 2017b/c) desvalorando sua vida acadêmica e a formação de sua identidade profissional.

4 RESULTADOS REFLETIDOS: VIDA ACADÊMICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Toda aula ministrada é uma letra na escrita de vida de alguém.

Deduz-se que a legislação nacional, o currículo universalizado e suas avaliações, ao garantirem uma IES para todos, ainda derrapam para com o aluno com necessidades educacionais especiais nela incluído, revivendo modelos, até certo ponto, “integracionistas” (foco na deficiência), pois se busca o “acadêmico cognitivo”⁷ como dominante no currículo. Essa atitude política evidencia a concretude de um muro que biparte a IES, colocando alunos sem deficiência de um lado e alunos com deficiência de outro.

Para quebrar, por vezes, esse paralelismo que invalida a inclusão no ensino superior, será preciso desenvolver ações pedagógicas inclusivas que impeçam atitudes excludentes de tratamento às diferenças. A fusão concretizaria, de forma atitudinal, uma simbiose do ES com a Educação Inclusiva, readequada para atender à demanda das IES, favorecendo a permanência do aluno com deficiência e garantindo uma inclusão legítima e progressiva. Garantias estas, protegidas pela legislação nacional, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos⁸ – PNEDH (BRASIL, 2007), lançada, em 2007, pelo Ministério dos Direitos Humanos, que, “dentre suas ações encontra-se o desenvolvimento de ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior às pessoas com deficiência” (p.135).

⁶ BNCC (BRASIL, 2017b/c) – 10 competências: conhecimento; criticidade; senso estético; comunicação; argumentação; autonomia; empatia e cooperação; autoconhecimento; autogestão; pensamento criativo; cultura digital (BRASIL, 2017c).

⁷ Termo usado por David Hargreaves (1982 apud MITTLER, 2003, p.158).

⁸ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH): é uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 5 mar 2019.

Assim, para que se possa pensar em perspectivas de conclusão no ES e de inserção no mercado de trabalho produtivo, na comunidade na qual pertence o sujeito diferente, é preciso pesquisar sobre sua “identidade profissional” que, para Carneiro (2005), é a “forma como cada um estrutura, organiza e vive seu itinerário formativo, da mesma maneira que organiza a identidade política, religiosa, sexual, moral, cultural e tantas outras formas de ser e de existir” (p.38).

A identidade profissional é uma característica que se constrói ao longo da trajetória pessoal, pautada nas interações relacionais, sua herança social, suas vivências nos diferentes ambientes de vida que trazem suas marcas individuais. Cada sujeito com suas especificidades quer sejam limitadoras ou não, desempenhará, com maneiras próprias, suas atividades e demandas sociais, seja na vida pessoal, seja em sua vida profissional.

Em tempos atuais, nota-se a lenta eliminação de barreiras que obstaculizam permanência acadêmica plena e exitosa dos sujeitos com NEE, e que favoreceriam assim, a conquista de vida participativa com equidade (BRASIL, 2018), fomentando, o ainda discreto, crescimento de sua ação profissional no mercado de trabalho comum.

A qualidade de vida do sujeito com ou sem deficiência está centrada nas possibilidades reais e efetivas de colocação profissional. Esta depende de escolhas de cursos que se encaixem em suas condições sociais que Goffman (1988) distingue como virtual e real: sendo “a identidade social virtual (o que a pessoa deveria ser) preenchendo as expectativas apresentadas pelo ambiente social em que é apresentado, de modo rigoroso; e, identidade social real (o que a pessoa realmente é) com a categoria e atributos que prova ter” (p.19).

Nesta dualidade, os atores sociais constroem, reconstroem e reproduzem uma “ordem social e sua própria identidade individual e profissional” (VALLE, 2011, p.76). Assim também, a pessoa com deficiência intelectual, por exemplo, que tem a construção do conhecimento perpassando pela construção de sua identidade, pelo seu amor próprio, reconhecendo-se competente.

Portanto, é essencial que se pondere sobre as metodologias e didáticas no ES para que as potencialidades, fragilidades e capacidades consentâneas às suas expectativas, para que o aluno com deficiência intelectual, por exemplo, exerça seu direito de fazer suas escolhas e práticas funcionais. Condição esta, assegurada na lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A unificação do vestibular veio equiparar as condições de acesso ao ES. No entanto, ao se pensar em adequações para oportunização deste acesso à pessoa com NEE, abre-se o mesmo

para a possibilidade de se colocar em 2º momento, entrevista de sondagem das pré-condições que se encontram no candidato ao curso requerido, contemplando as propostas contidas no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino superior.

Cada identidade profissional busca sua qualificação em um mercado de trabalho que hoje é possível, observada sua limitação, tornando-a produtiva, realizada, sustentada em seu projeto pessoal enquanto cidadã. Carneiro (2005) coloca que se reveja:

[...] seu formato organizacional na perspectiva de recobrem a dimensão social da aprendizagem e, em decorrência, de propiciarem um desenvolvimento cognitivo que não caminhe à luz de conhecimentos abstratos, mas, opostamente, objetive-se em contextos que são mananciais de construção identitária dos alunos (p.51).

Desse modo, o ES ao abrir seu vestibular para pessoas com NEE precisa revisar suas condições de acessibilidade acadêmica, pois a linha de corte comum não pode se aplicar a este candidato. E também porque o sistema de cotas (BRASIL, 2016) está fortemente pautado e subjugado à supremacia dos aspectos clínicos. Caberá à banca verificação/validação/autodeclaração⁹ do vestibular, refletir sobre a necessidade de atenção ao laudo clínico (compromisso médico especificando o grau de comprometimento funcional do candidato com NEE). Em alguma ocasião, poderá até ocorrer solicitação de perícia, ou requerer-se relatório médico mais elaborado no qual possa ser verificado na fase vestibular¹⁰, segundo seleção unificada (SISU¹¹), examinando as condições de aprendizagem e de possibilidades de desenvolvimento acadêmico (além da CIF¹²), ainda que esta verificação seja realizada com Tecnologias Assistivas¹³ ou facilitadores (Sistema Braille para pessoa cega; LIBRAS para pessoa surda; próteses físicas, etc.). Conforme parágrafo 1º do Decreto 7234/10, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES:

⁹ Banca composta por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar responsável por realizar entrevista e analisar os documentos apresentados pelo candidato diferente, sua correspondência às exigências explícitas em edital de ingresso e, com base na referida análise, ter subsídios para deferir ou indeferir a matrícula do mesmo.

¹⁰ PNAES: § 2º Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados (BRASIL, 2010).

¹¹ Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SisU; sobre reserva de vagas, organizado pelo MEC.

¹² CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade: tem como objetivo geral proporcionar uma linguagem unificada e padronizada como um sistema de descrição da saúde e de estados relacionados à saúde. Ela define os componentes da saúde e alguns componentes do bem-estar relacionados à saúde (tais como educação e trabalho), os domínios são descritos com base na perspectiva do corpo, do indivíduo e da sociedade em duas listas básicas: (1) Funções e Estruturas do Corpo, e (2) Atividades e Participação. Fonte: <http://www.pcd.mppr.mp.br/pagina-14.htm>

¹³ Tecnologias Assistivas: são recursos e serviços que visam facilitar o desenvolvimento de atividades da vida diária por pessoas com deficiência. Procuram aumentar capacidades funcionais e assim promover a autonomia e a independência de quem as utiliza. (MELO; COSTA; SOARES; 2008, p.94)

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I- moradia estudantil; II- alimentação; III- transporte; IV- atenção à saúde; V- inclusão digital; VI- cultura; VII- esporte; VIII- creche; IX- apoio pedagógico; e X- acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Ainda neste decreto, em seu artigo 3º, fica assegurado que o PNAES será colocado em prática articulado com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, favorecendo o atendimento de estudantes no ES matriculados em seus cursos de graduação presencial das instituições federais (BRASIL, 2010). Garantido também no decreto nº 9.546, de 30 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018), para o SISu que excluía a previsão de adaptação das provas físicas para candidatos com deficiência e estabelecia que os critérios de aprovação, dessas provas, fossem os mesmos aplicados aos demais candidatos, que colocava a instituição de 3º grau em “saia justa” ao receber a pessoa diferente em seu vestibular unificado.

III - a previsão de adaptação das provas escritas e práticas, inclusive durante o curso de formação, se houver, e do estágio probatório ou do período de experiência, estipuladas as condições de realização de cada evento e respeitados os impedimentos ou as limitações do candidato com deficiência;

IV - a exigência de apresentação pelo candidato com deficiência, no ato da inscrição, de comprovação da condição de deficiência nos termos do disposto no § 1º do art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, sem prejuízo da adoção de critérios adicionais previstos em edital.

Cabe ressaltar que a avaliação e os critérios de promoção no ES têm sido alvos de reflexões sobre seu aspecto qualificatório para com o aluno com NEE, fazendo que o espaço acadêmico seja resignificado para os mesmos. Isso implica também na transformação e transgressão¹⁴, da ação pedagógica reflexiva inclusiva relativas às condições contextuais da sala de aula, ao universo do aluno com deficiência, ao universo do professor do ensino superior e ao professor especializado (AEE). Articular estas esferas requer aprofundamento das interfaces da ética e dos valores, estes tão arraigados culturalmente, que se iluminam à uma “adesão voluntária” de todos e para todos, assumindo como uma atribuição docente em ação educacional quase que ideológica, que cria novos caminhos alternativos. Requer também a resignificação da força das IES na elaboração de políticas públicas que legitimem, com dignidade, o aluno com deficiência nela matriculado.

¹⁴ Segundo Arroyo (2004, p. 144) “a transgressão inovadora é a expressão de que os professores (as) não foram capturados (as) por uma visão legalista de seu ofício e de sua prática”. “

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que a educação comum e a inclusão estão entrelaçadas na política educacional em um compromisso global, desde que o ES conheça e reconheça seus alunos diferentes enfrentando seus desafios.

Ao se acatar legalmente o acesso da pessoa com NEE no 3º grau, atendendo à demanda social, percebe-se sua “nudez” sobre o fazer pedagógico articulado com as proposições da Educação Especial como transversal à grade curricular, tentando garantir a presença, o desenvolvimento de autogestão e aprendizagem efetiva desta, no espaço acadêmico, que oferece uma formação (da escolaridade à inserção social e profissional) na qual se tornará protagonista e não vítima.

Na procura de desvelar os “nós” da educação inclusiva no ES neste estudo, surge a preocupação com os mesmos que exaurem os alunos com deficiência e que têm o direito de optar por participar do ensino de 3º grau, como um espaço de efetivo desenvolvimento de cidadania oportunizadora do ser e do viver dignamente. Assim, fomenta-se o destino insólito do aluno com deficiência, de forma responsável e emancipatória que não derrape em obscurantismo e retrocesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis: RJ: Vozes. 2004
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades educacionais especiais, Brasília, DF. 1996a.
- _____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 263 PDF). 1996b
- _____. MEC. **Decreto nº 3298/99**, que regulamenta a Lei nº7853/89. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiências. 1999.
- _____. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais - 1994**. UNESCO. 2003a.

_____. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete F. A. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003b.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Decreto-Legislativo nº 186/08, de 9 de julho de 2008**. Ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado pelo presidente do Senado Federal, Senador Garibaldi Alves Filho, e publicada em 10 de julho de 2008.

_____. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. 2008b.

_____. **Decreto 7234/10 | Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 2010.

_____. **Lei nº 13.146m de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiências nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2016.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Censo da Educação Superior** - Notas Estatísticas 2017, da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Dispõe sobre alunos com necessidades especiais no ensino superior. Dados estatísticos por cursos de graduação presenciais. Brasília: DF: INEP. 2017a.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. 2017b.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 2017c.

_____. **Decreto nº 9.546, de 30 de outubro de 2018** para excluir a previsão de adaptação das provas físicas para candidatos com deficiência e estabelecer que os critérios de aprovação dessas provas possam seguir os mesmos critérios aplicados aos demais candidatos. 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1ª ed. Curitiba (PR): Appris. 2018.

CARNEIRO, M. A. **Educação profissional para pessoas com deficiência: cursos e programas inteligentes**. Brasília: Instituto Interdisciplinar de Brasília. 2005.

CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: RJ: WVA. 2007.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.20, n.2, p.179-194. 2014.

COHEN, M. Alunos no centro do conhecimento. 2017. In: **Revista Educação**. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/foco-no-aluno/> Acesso em: 23 fev. 2019.

CORREIA, L. M. **Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais**. In: RODRIGUES, David. Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues, Org. São Paulo (SP): Summus. 2006.

BROILO, C. L.; PEDROSO, M. B.; FRAGA, E. T. **Estudo Seis: Os alunos como parceiros: adesões e resistências às inovações no espaço de sala de aula**. In: CUNHA, M. I. da (orgs.) Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin. 2006.

FISCHER, J. **Inclusão de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios**. In: Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva/organização Silvia Ester Orrú. – RJ: Wak Editora. 2014.

FREITAS, L. C. A Internalização da exclusão. 2002. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas. v. 23, n. 80, p. 299 – 325. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: maio de 2008.

GARCIA, R. M. C. Parte I. I. **Políticas Inclusivas na educação: do global ao local**. In: BAPTISTA, Cláudio R., CAIADO, Kátia R. M., JESUS, Denise M. et alii. (org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação. p. 11-23. 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma** – Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Trad. de Márcia B. M. L. Nunes. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Guanabara: LTC Editora. 1988.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre (RS): ARTMED Editora. 2002.

MANTOAN, M. T. E. (2003) **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: SP: Moderna.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: **Ensinar e aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. TEODORO, A., VASCONCELOS, M. L. M. C.(Org.) 3ª. ed. São Paulo (SP): Universidade Presbiteriana Mackenzie. Ed. Cortez. 2012.

MELO, A. M.; COSTA, J. B.; SOARES, S. C. M. **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas / Organizado por: Deise Tallarico Pupo, Amanda Meincke Melo, Sofia Pérez Ferrés**. Campinas, SP: UNICAMP/Biblioteca. Central Cesar Lattes. 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. Trad. Isa Tavares - São Paulo: Boitempo. 2005.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre (RS): Artmed. 2003.

MOREIRA, L. C. O acesso do aluno com deficiência à universidade: em discussão as bancas especiais e o sistema de reservas de vagas. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; BUSTO, Rosângela Marques; FUJISAWA, Dirce Shizuko (Org.). **Reflexões, experiências e práticas sobre inclusão**. São Carlos (SP): ABPEE: Marquezini & Manzini. 2014.

ONU. **Relatório da ONU sobre deficiência e desenvolvimento aponta lacunas na inclusão**. Íntegra do relatório, em inglês – <https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2018/12/UN-Flagship-Report-Disability.pdf> Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/31350> Acesso em: 3 fev. 2019.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo (SP): Ed. Summus. 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 10ª. ed. rev. Campinas: SP: Autores Associados. 2008.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: **Revista de Educação: Movimento**. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Ano 3. nº 4. 2016.

SANTOS, A. F. **Educação inclusiva no ensino superior**: o docente universitário em foco. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia (MG). 2009.

VALLE, I. R. **Sociologia da educação, currículo e saberes escolares**. Florianópolis (RS): Ed. Da UFSC, 2011.

VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. (Org.) **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**: concepções e práticas educacionais. Marília: ABPEE. 2016.