

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

WILTIANE MARIA BARBOSA PEREIRA

**INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: AS VOZES DOS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

**FLORIANÓPOLIS - SC
2018**

WILTIANE MARIA BARBOSA PEREIRA

**INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: AS VOZES DOS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora da pesquisa: Prof^a. Dr^a. Geovana Mendonça Lunardi Mendes

**FLORIANÓPOLIS - SC
2018**

WILTIANE MARIA BARBOSA PEREIRA

**INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: AS VOZES DOS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Data da defesa: 11 de julho de 2018.

Banca da defesa do Trabalho de conclusão do curso:

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes - Orientadora
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profa. Masc. - Cléia Demétrio Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profa. Masc. - Rose Cler Estivaleta Beche
Universidade do Estado de Santa Catarina

**FLORIANÓPOLIS - SC
2018**

A todos que promovem visibilidade às diferentes formas de exclusão presentes nas instituições de ensino superior, a fim de defender o direito à educação a todos, especialmente aqueles que apresentam alguma deficiência.

Aos participantes deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Durante a trajetória da graduação, elementos como a fé, gratidão, generosidade, aliados aos professores e as amigas, fizeram-se presentes nos momentos de alegrias e tristezas. Momentos esses que me deram disposição e serenidade para lutar a cada dia, ao lado daqueles que estão engajados em promover ações e constituir espaços mais inclusivos e acessíveis a todos.

A minha querida e amada Avó, meu maior exemplo, por sempre me motivar e ensinar desde cedo a ser forte, determinada e nunca desistir de meus objetivos, minha eterna gratidão. A minha família, meu muito obrigada.

À minha professora e orientadora Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, por ter me escolhido como bolsista e orientanda, pela constante interlocução e parceria durante minha trajetória na graduação e na pesquisa. Minha gratidão pela confiança, aprendizado e, principalmente, pelo exemplo de profissional competente e empoderada. Agradeço pela oportunidade da concretização deste estudo, aos questionamentos e as contribuições.

Ao grupo de pesquisa do OPE e OPEN da UDESC, pela oportunidade de aprendizagem e convivência. Aldarlei, Priscila, Haryani e Sandy, muito obrigada.

Às minhas amigas queridas e amadas que a vida me apresentou, Cléia e Yasmin, obrigada pelas parcerias de estudo, alegrias, tristezas e vitórias, saibam que minha vida é mais colorida graças a vocês duas. Guardarei, com muito carinho, nossa relação de respeito, amizade e confiança que estamos apenas iniciando.

Aos alunos que participaram como sujeitos da pesquisa, pela confiança em compartilhar comigo suas experiências pessoais e acadêmicas, suas expectativas e seus desafios. Não existem palavras para expressar minha gratidão.

À Profa. Isabel Beirois, pelas lindas palavras de incentivo no momento em que eu pensei em desistir da graduação.

À Profa. Ana Paula Kinchescki, suas aulas e os momentos oportunizados me fizeram crescer como pessoa.

A todos que, direta ou indiretamente, participaram na construção desta pesquisa e na minha história pessoal e acadêmica.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”.

(Jorge Larrosa Bondía, Notas sobre a experiência e o saber da experiência, 2002, p. 21)

RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de analisar a percepção dos alunos com deficiência que se encontram regularmente matriculados e frequentando os cursos de licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina sobre o processo de inclusão e acessibilidade em sua própria formação profissional de professor. Identificamos, a partir das vozes destes alunos, em que medida a instituição tem contribuído para fomentar a inclusão e acessibilidade no âmbito educacional. Este estudo é um recorte da pesquisa em rede que envolveu a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), vinculado ao projeto “Escolarização de alunos com deficiência intelectual: processos cognitivos, políticas públicas e avaliação da aprendizagem”. A partir das discussões de Diniz (2012), Medeiros; Diniz; Barbosa (2010), Lopes e Fabris (2013), Pletsch (2014), Sacristán (2002), Sasaki (2009), Slee (2013), Pereira e Lunardi-Mendes (2018), Pereira; Lunardi-Mendes; Pires e Pereira (2018) e Thoma (2006), buscamos aprofundar o conceito de inclusão, acessibilidade e deficiência, e situar esse debate no âmbito do ensino superior. Além disso, exploramos alguns documentos legisladores nacionais sobre inclusão e acessibilidade a fim de verificar que prescrições são direcionadas para esta temática. O caminho metodológico desse estudo foi a partir da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que envolveu documentos legisladores em nível nacional e também documentos institucionais da UDESC, mais especificamente, os que estão vinculados ao núcleo de acessibilidade e apoio pedagógico. A pesquisa de campo foi desenvolvida no Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC, local em que os dados foram obtidos, por meio da entrevista semiestruturada, previamente organizadas a partir dos seguintes eixos: Ingresso no ensino superior; Inclusão e acessibilidade; Práticas curriculares e uso de recursos; Experiências na formação docente, e submetida à análise de prosa (ANDRÉ, 1983). A partir da questão que norteou este estudo: Como estes alunos entendem o processo de inclusão e acessibilidade em sua formação profissional de professor?, buscamos responder articulando o referencial teórico com os dados coletados pelas entrevistas. Os resultados apontam que a UDESC tem realizado ações para a garantia de inclusão e acessibilidade tais como a criação do núcleo de acessibilidade e o núcleo de apoio pedagógico. No entanto, essas medidas ainda se mostram incipientes para a garantia de uma instituição efetivamente inclusiva e acessível a todos os alunos, especialmente aqueles que apresentam alguma deficiência. Ressaltamos que as experiências vivenciadas pelos alunos durante sua formação profissional no ensino superior nos possibilitaram identificar barreiras físicas e atitudinais, fragilidades nas ações de inclusão e acessibilidade que carecem de estratégias políticas e pedagógicas capazes de minimizar e até eliminar as barreiras apontadas. Por fim, consideramos ser fundamental dar voz a estes alunos, pois são eles mesmos que vivem as situações cotidianas que limitam ou promovem a formação profissional no ensino superior e, por meio de seus apontamentos é possível repensar as ações que se tem e rever outras que contribuam para a construção de uma instituição universitária mais inclusiva e acessível a todos que buscam uma formação profissional de professor.

Palavras-chave: Inclusão e acessibilidade. Alunos com deficiência. Ensino superior.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the perception of students with disabilities who are regularly enrolled and attending the degree courses of the Center for Human Sciences and Education of the State University of Santa Catarina on the process of inclusion and accessibility in their own formation professional teacher. We identify, from the voices of these students, to what extent the institution has contributed to foster inclusion and accessibility in the educational field. This study is a cut of the research network that involved the University of the State of Santa Catarina (UDESC), Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ) and University of Vale do Itajaí (UNIVALI), linked to the project "Schooling of students with disabilities intellectual: cognitive processes, public policies and evaluation of learning ". From the discussions of Diniz (2012), Medeiros; Diniz; Barbosa (2010), Lopes and Fabris (2013), Pletsch (2014), Sacristán (2002), Sasaki (2009), Slee (2013), Pereira and Lunardi-Mendes (2018), Pereira; Lunardi-Mendes; Pires and Pereira (2018) and Thoma (2006), we seek to deepen the concept of inclusion, accessibility and disability, and situate this debate within the scope of higher education. In addition, we have explored some national legislators' documents on inclusion and accessibility in order to verify what prescriptions are directed to this issue. The methodological path of this study was based on the qualitative research, of the case study type, which involved legislative documents at the national level and also institutional documents of the UDESC, more specifically those that are linked to the core of accessibility and pedagogical support. Field research was developed at the UDESC Center for Human Sciences and Education, where the data were obtained through a semistructured interview, previously organized from the following axes: Admission to higher education; Inclusion and accessibility; Curricular practices and use of resources; Experiences in teacher training, and submitted to prose analysis (ANDRÉ, 1983). Based on the question that guided this study: How do these students understand the process of inclusion and accessibility in their professional teacher training ?, we seek to answer by articulating the theoretical reference with the data collected by the interviews. The results show that the UDESC has carried out actions to guarantee inclusion and accessibility such as the creation of the accessibility core and the pedagogical support nucleus. However, these measures are still incipient to ensure an institution that is effectively inclusive and accessible to all students, especially those with disabilities. We emphasize that the experiences experienced by students during their professional training in higher education enabled us to identify physical and attitudinal barriers, weaknesses in inclusion and accessibility actions that lack political and pedagogical strategies capable of minimizing and even eliminating the barriers pointed out. Finally, we consider that it is fundamental to give voice to these students, since they themselves live the daily situations that limit or promote the professional formation in higher education and, through their notes it is possible to rethink the actions one has and to review others that contribute to the construction of a university institution that is more inclusive and accessible to all who seek professional teacher training.

Keywords: Inclusion and accessibility. Students with disabilities. Higher education.

LISTAS DE QUADROS, FIGURAS E IMAGENS.

Quadro 1 - Documentos normativos nacionais.....	26
Quadro 2 - Matrícula de alunos nas Licenciaturas do Centro de Ciência Humanas e da Educação por tipo de deficiência.....	39
Figura 1 - Ações do Centro de Educação a Distância para promover Inclusão e Acessibilidade dos alunos com deficiência.....	29
Figura 2 - História do Centro de Ciências Humanas e da Educação.....	37
Figura 3 - Estrutura do Centro de Ciências Humanas e da Educação para o atendimento da pessoa com deficiência.....	37
Figura 4 - Cursos ofertados pela FAED.....	38
Imagem 1: Requerimento - Condição especial para realização de provas do Vestibular da UDESC.....	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAENE -	Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial
CEAD -	Centro de Educação a Distância
CONSUNI -	Conselho Universitário
FAED -	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FFC -	Faculdade de Filosofia e Ciências
IES -	Instituições de Ensino Superior
IFEs -	Instituições Federais de Ensino superior
INCLUIR -	Programa de Acesso à Universidade
LBI -	Lei Brasileira de Inclusão
LEdI	Laboratório de Educação Inclusiva
MEC -	Ministério da Educação
NAE -	Núcleo de Acessibilidade Educacional
NEE -	Necessidades Educativas Especiais
NUAPE -	Núcleo de Apoio Pedagógico
OBEDUC -	Observatório em Educação
OPE -	Observatório de Práticas Escolares
OPEN -	Observatório de Políticas curriculares e Educação inclusiva
PAEE -	Público-Alvo da Educação Especial
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI -	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEEPEI -	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PRAPE -	Programa de Auxílio Permanência estudantil
SIGA -	Sistema de Gestão Acadêmica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC -	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFGD -	Universidade Federal da Grande Dourados
UFRN -	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESP -	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONCEITUANDO INCLUSÃO, DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE PERSPECTIVAS TEÓRICAS E POLÍTICAS	19
2.1 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	21
2.2 O QUE DIZEM AS POLÍTICAS NACIONAIS SOBRE A INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR?.....	26
2.3 INDICADORES DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC	28
2.3.1 Do Núcleo de Acessibilidade Educacional - NAE.....	31
2.3.2 Do Núcleo de Apoio Pedagógico - NUAPE	32
3 OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO.	34
3.1 ESCOLHA DO CAMINHO DE PESQUISA	34
3.1.1 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	35
3.1.2 O contexto da pesquisa: o Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED	36
3.1.3 Os participantes da pesquisa.....	39
3.1.4 Da preparação do trabalho de campo	40
4 AS VOZES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: IMPRESSÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR NA UDESC	43
4.1 O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR	43
4.2. AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO	48
4.3 DAS PRÁTICAS CURRICULARES E USO DE RECURSOS	52

4.4 DAS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICES	64
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)	64
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	66

1 INTRODUÇÃO

Durante o percurso pessoal e acadêmico nos deparamos com situações e experiências com as quais não sabíamos lidar. Isso nos levou a buscar mais conhecimentos e informações. Foi nessa busca que nos encontramos com o desafio de mergulhar nos estudos de inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência no ensino superior.

Partindo do pressuposto de que somos seres de possibilidades e não de certezas, este trabalho tem o objetivo de apresentar, preliminarmente, um estudo sobre questões de inclusão e acessibilidade de alunos¹ com deficiência no ensino superior como consequência do trabalho de conclusão de curso, na formação acadêmica de licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

É notável o crescimento de alunos com deficiência no ensino superior e a discussão por entorno, da função e do comprometimento da universidade na institucionalização de políticas e procedimentos que assegurem o direito da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito acadêmico. Este estudo está pautado na concepção da educação especial e inclusiva que estabelece como objetivo o total acesso de todos os sujeitos à educação nos diferentes níveis, desde a educação infantil até o ensino superior. No Brasil, essa proposta encontra-se subsidiada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva² (PNEEPEI/BRASIL, 2008a), documento que orienta o processo de inclusão e acessibilidade nos diferentes níveis de ensino de ensino, especialmente, no ensino superior.

¹Neste trabalho escolhemos apenas essa nomenclatura, mas quando nos referimos a alunos com deficiência estamos nos referindo ao público da educação especial referente à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

² O documento segue as orientações da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o qual foi incorporado como Emenda Constitucional no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), da Casa Civil.

Entretanto, diversos são os desafios encontrados na direção de exercer uma função capaz de provocar transformações permanentes que excedam os procedimentos históricos de exclusão social, principalmente, os decorrentes dos processos educacionais acadêmicos.

O presente trabalho de conclusão de curso teve como proposta pesquisar a inclusão e acessibilidade de alunos com deficiência no ensino superior na UDESC, cuja temática abordada foi a *INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: AS VOZES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA*.

A opção por esta universidade deu-se por conta da minha trajetória acadêmica, dado que, encontro-me vinculada ao curso de Pedagogia FAED/UDESC. Na quarta fase do curso de Pedagogia foi que me deparei pela primeira vez com essas temáticas sobre inclusão e acessibilidade, na disciplina intitulada “Educação Especial e Educação Inclusiva”, ministrada pela Professora Caroline Kern. Nesta oportunidade a professora fez com que os acadêmicos refletissem sobre o espaço físico da universidade, as questões de acessibilidade e, planejar aulas que fossem acessíveis aos alunos com deficiência, considerando que nossa formação, enquanto professores necessita tornar uma educação inclusiva a todos. Foi então que senti a necessidade de estudar mais sobre a educação especial, educação inclusiva, acessibilidade, às políticas de inclusão, dentre outros conhecimentos ligados à educação dos alunos com deficiência.

Outro fato e talvez o que mais me deixou inquieta foi durante os estágios, em que me deparei com a prática pedagógica sobre essas questões, ao ter que elaborar projetos e planos de aulas para trabalhar a inclusão e acessibilidade com alunos com deficiência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, algumas situações foram desafiadoras, noutras repensei as práticas e os conceitos. Deste modo, na quinta fase optei pelo núcleo de aprofundamento em Educação Especial e Educação Inclusiva que iniciaria na sexta fase e iria até o término do curso na oitava fase.

Ainda com a intenção de participar e me envolver em uma pesquisa na Universidade, conheci o Observatório de Práticas Escolares (OPE)³, por meio da professora da disciplina Seminário II: Aprofundamento Temático em Educação

³ Observatório de Práticas Escolares é um grupo de pesquisa CNPq vinculado a Universidade do Estado de Santa Catarina sob a coordenação da Professora Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

Especial, da sétima fase, a Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Tive a oportunidade de conhecer o grupo, as discussões, os projetos de pesquisa e acabei fazendo parte do OPE, inclusive de pesquisas, das quais contribuíram muito para minha formação acadêmica.

Enquanto integrante do OPE também tive a oportunidade de participar de grupo de estudos, em que discutimos e dialogamos sobre os processos cognitivos e avaliação da aprendizagem, as práticas docentes e seu papel diante de reformas educacionais, a inserção de tecnologias e as políticas de Educação Inclusiva, empréstimos de políticas, escolarização de alunos com deficiência intelectual e currículo. Compartilhamos textos, opiniões e ideias, momentos enriquecedores de trocas de saberes, experiências e aprendizagem. A participação com apresentação de um Pôster, intitulado “Escolarização e participação dos alunos com deficiência intelectual na sala regular no ensino fundamental em Florianópolis-SC”, no evento, XI SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - II SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, em 2017 na cidade de Santa Maria (RS) foi consequência dos estudos decorrentes do OPE.

Este trabalho foi um recorte do projeto de pesquisa “Escolarização de alunos com deficiência intelectual: processos cognitivos, políticas públicas e avaliação da aprendizagem”, realizado no projeto em rede e envolveu a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), sob a coordenação das professoras Dr.^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC), Dr.^a Márcia Denise Pletsch (UFRRJ) e Dr.^a Regina Célia Hostins (UNIVALI). Esse projeto em rede contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo foi

[...] analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, notadamente as que se referem ao ensino e aprendizagem destes nas classes regulares (ensino fundamental e educação de jovens e adultos), no atendimento educacional especializado e ao seu consequente desempenho nas avaliações nacionais de rendimento escolar. (HOSTINS; LUNARDI-MENDES; PLETSCH, 2012, p.13).

O projeto também solidificou pesquisas já realizadas e faz interlocuções com a rede pública de educação básica. Contribuiu com a implantação do Programa de pós-graduação a que o projeto se vincula e consolidou parcerias nacionais e

internacionais que já tiveram início. Enquanto participante do OPE e com ações dentro do projeto “Escolarização de alunos com deficiência intelectual”, mesmo em reta final, essas experiências nos projetos contribuíram para todo o processo de pesquisa que também acontecia simultaneamente na graduação, como produção de artigos e elaboração de projetos para os estágios obrigatórios.

Em uma conversa com orientadora Geovana Mendonça Lunardi Mendes que também é integrante do Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE)⁴ da UDESC, iniciamos um diálogo, com a ideia de conduzir a pesquisa na perspectiva da inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência no ensino superior na UDESC. A escolha por esta universidade se contempla em duas razões fundamentais: a primeira por se tratar de uma universidade em processo de implantação – o que confere a pesquisa um caráter de potencialidade e, a segunda, está vinculada ao meu compromisso pessoal dentro da instituição, por meio do OPE e da graduação. Com isso, despertou-me a necessidade de continuidade sobre o tema, acerca de inclusão e acessibilidade, em que corroboro com a possibilidade de ser uma ferramenta essencial para os alunos com deficiência no ensino superior.

Nessa direção, o foco deste estudo centra-se nos alunos com deficiência que se encontram no ensino superior, regularmente matriculados e frequentando os cursos de licenciaturas da FAED/UDESC, na forma como entendem/compreendem os seus próprios percursos de formação profissional de professor, referente à inclusão, acessibilidade e as relações acadêmicas existentes na universidade.

Com base nesse contexto, levantamos a seguinte questão de estudo: *Como os alunos com deficiência que se encontram regularmente matriculados e frequentando os cursos de licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina entendem o processo de inclusão e acessibilidade em sua formação profissional de professor?*

A partir dessa questão de estudo temos o objetivo geral de *analisar a percepção dos alunos com deficiência que se encontram regularmente matriculados e frequentando os cursos de licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina entendem o processo de inclusão e acessibilidade em sua própria formação profissional de professor.*

⁴ Criado pela Portaria n.º 74, de 02 de fevereiro de 2018 (UDESC, 2018), com o objetivo de atender os alunos com necessidades específicas de ensino. Disponível em: http://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Portaria_78_18_NAE_15222411639897_7091.pdf. Acesso em 19 de abril de 2018.

Para alcançar esse objetivo elencamos os seguintes objetivos específicos:

a) Mapear a estatística de alunos com deficiência que encontram-se regularmente matriculados nos cursos de licenciaturas da FAED/UDESC;

b) Identificar e analisar documentos normativos institucionais que regulamentam as políticas públicas de educação superior para o acesso, a circulação e a permanência de alunos com deficiência no contexto universitário da UDESC;

c) Identificar sob a ótica dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas da FAED/UDESC, os principais aspectos que têm contribuído ou não para o processo de inclusão e acessibilidade no ensino superior na sua própria formação profissional de professor.

Para atingirmos os objetivos desse estudo escolhemos o caminho metodológico a partir da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, segundo a concepção de Yin (2015), que envolveu também documentos institucionais da UDESC, mais especificamente, os que estão vinculados ao núcleo de acessibilidade e apoio pedagógico. Utilizamos entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, realizada com alunos com deficiência que se encontram em formação profissional no ensino superior, cujas questões, foram elaboradas preliminarmente pelos seguintes eixos: Ingresso no ensino superior; Inclusão e acessibilidade; Práticas curriculares e uso de recursos; Experiências na formação docente, e submetida à análise de prosa (ANDRÉ, 1983). Além disso, este estudo buscou aprofundar os conhecimentos acerca da inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência matriculados nas licenciaturas do ensino superior na FAED.

Este trabalho encontra-se organizado em cinco seções. Na primeira, apresentamos a introdução, parte em que nos debruçamos sobre questões relacionadas ao tema, justificativa, problemática, objeto e objetivos, traçando assim, os primeiros passos da pesquisa.

Na segunda seção trazemos as discussões teóricas sobre os conceitos de deficiência, inclusão e acessibilidade na perspectiva dos seguintes autores: Débora Diniz (2012), Maura Corcini Lopes e Eli Fabris (2013), Márcia Pletsch (2014), José Gimeno Sacristán (2002), Romeu Sasaki (2009), Roger Slee (2013), Geovana Lunardi Mendes e Wiltiane Pereira (2018), Cléia Demétrio Pereira; Geovana Lunardi Mendes; Yasmin Pires e Wiltiane Pereira (2018) e Adriana Thoma (2006), que subsidiaram este debate. Apresentamos algumas pesquisas que abordam as

discussões acerca do que já foi pesquisado sobre a inclusão e acessibilidade de alunos com deficiência no ensino superior, além de analisarmos o que normatiza a legislação nacional.

A terceira seção destina-se ao percurso metodológico que guiou este estudo, o tipo de pesquisa e o instrumento para coleta de dados, os documentos institucionais da UDESC, que regulamentam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.

Na quarta seção, apresentamos as análises e discussão dos dados recolhidos na pesquisa de campo, a partir dos resultados obtidos, referente a inclusão e acessibilidade no contexto da formação docente, nas percepções dos alunos com deficiência matriculados nas licenciaturas da FAED/UDESC.

Por fim, apresentamos as considerações finais, depreendendo ser fundamental dar voz a estes alunos, pois são eles que vivenciam as mais diversas situações cotidianas que limitam ou promovem a formação profissional no ensino superior. Por isso, os apontamentos sinalizados pelos próprios alunos são fatores que fundamentam essencialmente as necessidades educativas das quais contribuem para a efetiva inclusão no ensino superior. Desse modo, a instituição universitária tem elementos para repensar e rever suas ações e verificar se contribuem ou não para a promoção e construção de uma universidade mais inclusiva e acessível a todos os alunos que buscam uma formação profissional de professor. Portanto, espera-se que o presente estudo possa contribuir com o debate sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior, a partir das reflexões sobre a formação profissional do aluno com deficiência no ensino superior.

2 CONCEITUANDO INCLUSÃO, DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE PERSPECTIVAS TEÓRICAS E POLÍTICAS

Nesta seção, apresentamos o posicionamento de alguns pesquisadores sobre o conceito de inclusão, acessibilidade e deficiência e o que tem sido investigado sobre o tema inclusão e acessibilidade do aluno com deficiência no ensino superior. Posteriormente, relacionamos um conjunto de políticas que normatizam a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, entre leis e decretos, as quais se relacionam a ações de inclusão e acessibilidade no âmbito nacional e os indicadores de inclusão e acessibilidade no âmbito da UDESC.

As autoras Lopes e Fabris (2013, p. 110) apontam que a inclusão não seja compreendida como um ponto final e sim como um desafio ininterrupto: “estar incluído é viver a possibilidade de, no minuto seguinte, viver a experiência da exclusão. A in/exclusão deve ser a condição para pensarmos as nossas práticas educativas escolares”. Neste sentido, a inclusão não é um local a ser alcançado, mas uma condição e luta permanente.

Thoma (2006, p.2) também compartilha desse mesmo pensamento, já que para ela pensar em “inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização”.

O debate sobre a inclusão merece destaque em todas as áreas, entretanto, neste estudo, o foco centra-se na inclusão mais especificamente na educação, para desmitificar o discurso de que a escola não se encontra preparada para receber alunos com deficiência. A respeito do conceito de deficiência Diniz (2012) ressalta que:

O modelo médico de compreensão da deficiência, assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão- esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida. (DINIZ, 2012, p. 9).

Nos caminhos da inclusão, a deficiência passou por momentos individualizados e ignorados, mas “esse caráter enigmático é resultado do processo histórico de opressão e apartação social dos deficientes, uma vez que a deficiência foi confinada à esfera doméstica e privada das pessoas” (DINIZ, 2012, p. 71).

Para Pletsch (2014), o conceito de deficiência é complexo e vem sendo construído ao longo dos anos, pois todas as pessoas possuem suas próprias características, além das construídas socialmente, e é nessa diferença que as práticas pedagógicas precisam ser pensadas nas inter-relações que ocorrem nas situações presentes no contexto social, a partir da diversidade que constitui os processos educativos.

A diversidade precisa ser reconhecida em suas múltiplas dimensões nos espaços sociais e, prioritariamente, no campo da educação, para que se possa criar caminhos alternativos e desenvolver novas práticas, considerando que o ambiente escolar abrange indivíduos e grupos dos mais diversos possíveis. É nessa relação de convívio social, que se desenvolvem o cotidiano educativo e a troca de diferentes conhecimentos, culturas, dentre outros aspectos. Assim como consta nos documentos legisladores sobre a temática em âmbito nacional, a escola também possui o dever de proteger as especificidades de cada pessoa e de proporcionar aprendizagens compartilhadas que respeite as diferenças. Essa proteção não implica dizer que aprendemos nas diferenças, como argumenta Sacristán (2002), mas com as diferenças.

Desse modo, contribui dizer que o contexto acadêmico das universidades públicas também se constitui em um espaço extremamente diverso e que carece de atenção às diversidades de alunos que nelas encontram-se em formação.

A inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior precisam estar asseguradas como um direito constitucional como destacam Pereira e Lunardi-Mendes (2018):

É direito a todos os estudantes o acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento pleno e a cidadania. Para isso, a inclusão deve se tornar suporte para todo trabalho desenvolvido, tanto nas salas de aula comuns, nas SRMs, nas escadas da escola, nos corredores, em todo e qualquer espaço, além da necessária formação continuada e adequada aos professores e demais profissionais da educação, que trabalhem de forma colaborativa e atenta às necessidades educacionais de todos os alunos, para que os objetivos sejam traçados e conquistados (PEREIRA; LUNARDI-MENDES, 2018, p. 12).

A inclusão pressupõe a participação em espaços sociais, culturais e políticos, possibilidades de adequação dos conteúdos, estratégias pedagógicas, eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas e isso inclui

os professores universitários, pois são seres em construção e interação, que também se constroem e se desenvolvem ao longo do tempo.

No âmbito da educação inclusiva, Slee (2013, p. 120) nos indica “uma interrogação mais ampla da economia política da educação escolar como uma plataforma para reconstrução congruente com os desafios de novos tempos na educação”. A educação especial não pode ser segregada, excludente e desigual.

O que não se pode ter é uma organização social de associação entre fracasso e pobreza. Nessa direção, compactuamos com Slee (2013) quando o autor fala que

[...] a diminuição da exclusão e da desvantagem não pode ser alcançada pelo professor de sala de aula sozinho (...). Defendo que devemos resistir à redução de uma educação inclusiva a um interesse limitado de garantia de educação regular para alunos com deficiências (SLEE, 2013, p. 124).

Assim, a educação inclusiva é compreendida pelo “respeito às diferenças, quebra de discriminação, preconceito, participação e permanência dos sujeitos com necessidades educativas especiais nos cenários escolares” (PEREIRA; LUNARDI-MENDES; PIRES; PEREIRA, 2018, p. 3).

Ao referir à acessibilidade não parto da prerrogativa de um determinado grupo de pessoas com ou sem deficiência, e sim da premissa de igualdade de direitos de todas as pessoas. Sasaki (2009) afirma que os ambientes acessíveis devem ser projetados e construídos para desfrute de todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência. “A acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana” (SASSAKI, 2009, p.11). Deste modo, a acessibilidade constitui-se como pré-requisito para um local social inclusivo, fundamental no contexto da formação docente no ensino superior, além da educação básica.

2.1 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Estudos que tratam sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior trazem à tona discussões envolvendo questões como importância da acessibilidade, as condições de acesso e permanência nas instituições, políticas públicas, o uso das tecnologias assistiva, dentre outras. Apresentamos algumas dessas pesquisas mais recentes, como as realizadas por Pletsch e Melo (2017), Melo e Araújo (2018), Nozu;

Bruno e Cabral (2018) e Poker; Valentim e Garla (2018). Essas pesquisas visam compreender a inclusão no Ensino Superior, evidenciando algumas questões sobre os núcleos de acessibilidade e suas estruturas, bem como as políticas e práticas nas universidades, frente ao processo de inclusão e acessibilidade educacional.

O trabalho de Pletsch e Melo (2017) volta-se ao tema sobre a estrutura e o funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais na região sudeste. O percurso metodológico da pesquisa é de caráter quantitativo e descritivo, desenvolveu-se por meio de um questionário *online* respondido por coordenadores dessas instituições. Com o objetivo de analisar a estrutura e o funcionamento dos núcleos de acessibilidade, os autores consideram que a ampla discussão sobre o tema pode contribuir para conhecer os espaços que as instituições têm organizado para receber os alunos com deficiência, e contribuir para as propostas pedagógicas, políticas que deem acesso, permanência e participação desses alunos com deficiência às atividades acadêmicas.

As contribuições de Pletsch e Melo (2017) apontam que o tema sobre inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior vem ganhando destaque a partir da década de 2000, tanto no âmbito acadêmico como nas diretrizes políticas. O trabalho ressalta a importância do Programa de Acessibilidade na Educação Superior, denominado por Programa Incluir. Extinto no ano de 2014, esse programa visava fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino superior (IFEs) para que se garantisse o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior (BRASIL, 2013). Em relação ao acesso, permanência e garantia nos espaços educacionais para os alunos públicos alvos da Educação Especial, os autores trazem a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015 que entrou em vigor a partir de janeiro de 2016.

Baseados nos dados recolhidos, Pletsch e Melo (2017) afirmam que os núcleos de acessibilidade promovem atividades em vários momentos e espaços dos IFEs: no ingresso dos alunos no ensino superior, nas formações continuadas sobre inclusão, na acessibilidade e no assessoramento pedagógico para coordenadores e professores que atuam com esses deficientes nas salas de aulas. Um aspecto que chama atenção dos autores é a acessibilidade atitudinal, pois independe de investimentos financeiros, porque ela visa romper barreiras em relação ao preconceito e a estigmas sobre pessoas com deficiências. Ainda de acordo com

esses autores, os institutos federais, até 2014, não haviam promovido ações que contemplassem a acessibilidade comunicacional, conforme as indicações da Lei de Acessibilidade, Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000). No que diz respeito aos serviços e recursos de tecnologias assistivas, os autores escrevem que os núcleos de acessibilidade não dispõem de recursos de tecnologias assistivas e necessitam de serviços de acessibilidade.

Assim, Pletsch e Melo (2017) concluem que diante do que foi exposto, espera-se que as instituições de ensino superior possam melhorar e avançar no que diz respeito ao acesso, permanência e participação do aluno com deficiência nas práticas acadêmicas. Para tanto, faz-se necessário investimentos nessas instituições, pois aumentar a acessibilidade exige mais recursos, além de pesquisas que analisem sob quais circunstâncias as políticas educacionais se interpretam no ensino superior para que assim seja possível identificar e problematizar as experiências, se bem ou mal sucedidas.

No artigo de Melo e Araújo (2018) as discussões referem-se aos núcleos de acessibilidade nas universidades e os autores trazem reflexões a partir de uma experiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Os autores realizam um estudo de caso descritivo-analítico de base documental onde utilizam as normativas institucionais da UFRN como referência. Para os autores, um conjunto de medidas inseridas na legislação brasileira garantem o acesso e as condições das pessoas com deficiência no ensino superior.

A fim de descrever a atuação do Núcleo de Acessibilidade denominado Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (CAENE), com base na legislação vigente, Melo e Araújo (2018) analisam também documentos da própria instituição, que subsidiam a política de inclusão para as pessoas com deficiência no Ensino Superior. Os autores centram-se na discussão de quatro aspectos significativos, dentre eles destacamos: a) Atendimento aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE); b) Apoio social; c) Formação continuada e d) Infraestrutura.

No que diz respeito ao atendimento dos estudantes com NEE, Melo e Araújo (2018) afirmam que mesmo com os avanços da política educacional estão longe de uma participação efetiva desses alunos no ensino superior. Ressaltam que as instituições são espaços de construção de conhecimento e cidadania, deste modo, a instituição está envolvida com a realidade social do aluno.

Em relação à formação continuada, Melo e Araújo (2018) apontam que para garantir um ensino de qualidade é imprescindível a capacitação de docentes e servidores técnicos, mas para que ocorra uma inclusão social, de acordo com os autores exige também mudanças e atitudes sociais. De acordo com os autores, a infraestrutura com acessibilidade são garantias efetivas e de igualdade oportunidades, deste modo a UFRN garantem a acessibilidade por meio das tecnologias de apoio, acessibilidade física e das práticas em construção.

Mediante os dados analisados, os autores concluem que, com a criação da CAENE os alunos com deficiência têm saído da invisibilidade permanecendo nas instituições e seus desenvolvimentos acadêmicos têm melhorado. Mas ressaltam que ainda é necessário romper barreiras atitudinais que vão além da trajetória acadêmica desses alunos.

O debate acerca da Inclusão no ensino Superior é objeto de estudo de Nozu, Bruno e Cabral (2018) com o artigo intitulado “Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados” (UFGD). A pesquisa tem uma abordagem de estudo de caso exploratória com caráter descritivo, analisando: a) Ações de Ensino, Pesquisa e Extensão; b) Serviços ofertados ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e c) Inclusão na UFGD.

Nozu, Bruno e Cabral (2018) consideram os resultados da pesquisa positivos, porque constatam que: desde a última década, a UFGD tem se dedicado à construção de políticas, práticas organizacionais e estratégias direcionadas à inclusão dos alunos PAEE; a universidade apresenta em sua política e diretrizes a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e que a UFGD promove condições para acesso e permanência dos alunos, dando a devida atenção às diferenças tanto individuais como regionais. Os autores concluem que a instituição está no caminho certo na construção de uma política de inclusão, entretanto, ressaltam que os desafios devem ser de responsabilidade compartilhada por toda a instituição.

Poker, Valentim e Garla (2018), em seu artigo “Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo” analisaram a percepção dos docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Unesp, Campus de Marília/SP. Trata-se de um projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior”, em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e o Programa Observatório em Educação (OBEDUC).

A investigação teve como método um estudo de caso, de caráter descritivo. A pesquisa quanti-qualitativa teve por instrumento de coleta de dados a partir de um questionário com 52 professores. Os resultados apontam que os docentes têm uma visão favorável em relação ao processo de inclusão na FFC, por outro lado, estes mesmo docentes reconhecem falhas na sua formação, o que leva a sentirem insegurança e despreparo para ensinar os alunos com deficiência na instituição na qual estão inseridos. Assim, Poker, Valentim e Garla (2018) defendem o posicionamento favorável dos docentes em relação à inclusão. Sugerem reflexões acerca dos problemas na formação desses professores do ensino superior para atuar com o aluno com deficiência, a ausência de uma política inclusiva eficiente capaz de prover condições num cenário de acesso e de permanência na instituição do aluno com deficiência.

Os resultados apresentados por essas pesquisas indicam a necessidade de novos olhares no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência nas universidades, para que haja melhorias no ensino superior em relação ao acesso, permanência e participação do aluno com deficiência nas práticas acadêmicas. Destaca-se que a criação dos Núcleos de Acessibilidade dentro dessas instituições tem ajudado a dar visibilidade aos alunos com deficiência, mas que ainda é preciso romper barreiras que vão além das trajetórias desses alunos. Os desafios encontrados não devem ser de responsabilidade apenas de um, e sim de todos dentro das instituições.

As pesquisas aqui citadas referem-se a um contexto no qual as universidades são chamadas a assumirem uma responsabilidade com a inclusão, proporcionando condições necessárias ao acesso e autonomia dos alunos com deficiência nos processos formativos de ensino. Uma importante reflexão que deve ser realizada, uma vez que, os alunos com deficiência no ensino superior, vivenciam situações semelhantes na educação básica, nas diferentes formas de: exclusão social, práticas pedagógicas, acessibilidade, acesso e permanência.

É importante destacar que em relação ao sistema educacional brasileiro no que tange à inclusão das pessoas com deficiência tanto na escola regular como no ensino superior, faz-se necessário, portanto, uma reformulação no currículo, no que diz respeito às políticas e práticas curriculares e no planejamento das políticas e gestão institucional.

Neste sentido, o desenvolvimento de propostas inclusivas no Ensino Superior,

não diz respeito apenas ao reconhecimento das diferenças, mas no reconhecimento de que as diferenças articuladas à condição de deficiência não se transformem em obstáculos para a formação, pelo contrário, que possibilitem gerar uma formação acadêmica articulada com os princípios de justiça e responsabilidade social.

2.2 O QUE DIZEM AS POLÍTICAS NACIONAIS SOBRE A INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR?

Para dar continuidade ao estudo buscamos elementos formalizados na coleta de informações, acerca do que dizem as políticas nacionais sobre acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. Entretanto selecionamos documentos legisladores aprovados a partir de 2008, considerando a aprovação da PNEEPEI (BRASIL, 2008a), por ser considerado um marco histórico no sistema educacional inclusivo. Portanto, utilizamos como subsídio os documentos nacionais descritos no quadro 1:

Quadro 1: Documentos normativos nacionais.

APARATOS LEGAIS E REGULAMENTARES	ANO
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	2008
Decreto nº 6.949 – Dispõe sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2009
Decreto nº. 7. 611 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.	2011
Lei nº. 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	2015

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Cabe ressaltar que a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) está subsidiada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência⁵ e tornou-se um documento de referência em relação à produção de políticas públicas que objetivam a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Essa política foi ratificada no Brasil por

⁵ A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi realizada em Nova York, em 30 de março de 2007.

meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008b) e Decreto Executivo nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

A finalidade da presente Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência foi “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009, p. 4).

Em relação à construção de sistemas educacionais inclusivos, o Decreto nº. 7.611(BRASIL, 2011) dispõe sobre a Educação Especial, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O AEE deve ser institucionalizado para apoiar, complementar e suplementar os atendimentos comuns, devendo estar articulado com a proposta curricular desenvolvida pelos docentes (BRASIL, 2011).

Nesse mesmo sentido, a garantia dos direitos sociais e educacionais dos alunos alvo da Educação Especial, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de nº. 13.146 (BRASIL, 2015) trazem uma transformação e considerável contribuição para a discussão e para a busca de efetivação dos direitos dos alunos com deficiência no ensino superior. Essa lei elege um conjunto de diretrizes sobre o ingresso e permanência da pessoa com deficiência, como consta no artigo 30:

[...] I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015/ s.p.).

Desse modo, quando se trata de política pública, especificamente aquela direcionada à inclusão no ensino superior, não se pode desconsiderar a presença de

barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que ignoram o processo de permanência dos alunos com deficiência.

É notável que as ações implementadas para promover a permanência, especificamente, dos alunos com deficiência no ensino superior, são praticamente inexistentes, uma vez que esses alunos são postos diante de um caminho formativo pensado para pessoas sem deficiência, pessoas essas que não encontram ao longo de seus percursos, as barreiras e obstáculos sociais que caracterizam a realidade daqueles com dificuldades sensoriais, cognitivas e físicas.

Sendo assim, o primeiro passo para o processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino superior é o reconhecimento de que esses sujeitos são diferentes e que devem ser tratados de maneira singular, segundo as diferentes formas de ser e estar no mundo (MEDEIROS; DINIZ; BARBOSA, 2010).

2.3 INDICADORES DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

No contexto atual da democratização da educação no ensino superior, a Universidade do Estado de Santa Catarina⁶ desempenha, como instituição de ensino superior pública, um papel central no desenvolvimento de políticas e ações que visam promover uma sociedade mais justa e democrática em prol da qualidade de vida e do desenvolvimento sustentável do estado de Santa Catarina e do país. A UDESC dispõe, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no que diz respeito à política e diretrizes institucionais,

[...] atuar com uma política de formação continuada a professores da rede pública municipal e estadual, visando atender à meta do PNE, cuja finalidade é universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (UDESC, 2017, p. 73).

A UDESC também busca garantir o “[...] acesso às tecnologias e recursos

⁶A UDESC foi criada em 1965, por meio do Decreto Estadual nº 2.802, de 20 de maio, na época era conhecida por Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina.

educacionais previstos para o desenvolvimento do Curso, respeitadas as condições de acessibilidade previstas na legislação vigente” (UDESC, 2017, p. 84).

A inclusão, princípio imprescindível à superação das injustiças sociais e desigualdades, é tratada no PDI da UDESC, como instrumento que assegura a democracia, a justiça social e a equidade de condições, visando “promover a inclusão social e étnica, respeitando a diversidade cultural” (UDESC, 2017, p. 120).

Com base no Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que aborda sobre a acessibilidade como uma questão em evolução, a UDESC institui, por meio do Conselho Universitário (CONSUNI) resoluções que regulamentam a política de acessibilidade universitária, a qual

[...] está em processo de adaptação com aquisições e alterações, tanto em sua estrutura física como nos equipamentos, a fim de proporcionar acessibilidade e atendimento prioritário imediato e diferenciado às pessoas portadoras de deficiência visual ou com mobilidade reduzida. Em 2009 a UDESC criou e regulamentou o Comitê de Articulação das Ações de Inclusão (COMINC), por meio da Resolução nº 015/2009 – CONSUNI, de 07/05/2009, e regulamentou a política de acessibilidade física da UDESC, por meio da Resolução nº 018/2009 – CONSUNI, de 07/05/2009. (UDESC, 2017, p. 138-139).

A universidade possui no *campus* I, em Florianópolis, um Centro de Educação a Distância (CEAD) com um Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI)⁷, cujo objetivo é “produzir e dinamizar ações de educação inclusiva” (UDESC, 2017, p. 139). A estrutura e funcionamento do Centro, em sua atual configuração, bem como seus espaços e serviços são apresentados, a seguir, na figura 1:

Figura 1- Ações do Centro de Educação a Distância para promover Inclusão e Acessibilidade dos alunos com deficiência.

⁷ O LEdI atende especificamente ao CEAD e algumas demandas do *campus* I.

O CEAD dispõe dos seguintes espaços e serviços:



Fonte: Elaborado pela autora, 2018, a partir de dados retirados do Plano de Desenvolvimento Institucional (UDESC, 2017, p. 139).

Percebe-se que o marco regulatório da UDESC está de acordo com os princípios de responsabilidade social, de igualdade e inclusão, ressaltando assim os processos educativos de apoio ao acesso e à permanência com qualidade de todos os alunos, sem distinção.

Com a finalidade de fortalecer ainda mais a política de inclusão e acessibilidade e de identificar as ações desenvolvidas pela UDESC, no âmbito de sua política de inclusão e acessibilidade voltada para o acesso, permanência e formação acadêmica dos alunos com deficiência dentro dessa instituição, destacamos o Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE), que se encontra no *campus* I, em Florianópolis, e o Núcleo de Apoio Pedagógico (NUAPE), este último, encontra-se a FAED. Os núcleos visam atender às normas disciplinadas pelas atuais legislações, a fim de promover a inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência dentro da instituição.

2.3.1 Do Núcleo de Acessibilidade Educacional - NAE

Com a finalidade de pesquisar as ações desenvolvidas pela UDESC, no âmbito de sua política de inclusão e acessibilidade voltada para o acesso e permanência do aluno com deficiência dentro desta instituição, destacamos o Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE)⁸ criado por meio da portaria de nº 74 de 7 de fevereiro de 2018 (UDESC, 2018), que visa atender às normas disciplinadas pelas atuais legislações a fim de promover a acessibilidade atitudinal e metodológica⁹. O NAE tem o compromisso de viabilizar condições para o aluno com deficiência durante o processo de ensino aprendizagem, assim garantindo a inclusão nessa instituição.

Os princípios norteadores para a inclusão das pessoas com deficiência ou/ e necessidades educacionais específicas do NAE são:

Conhecimento prévio das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas na UDESC: realização de um levantamento no ato da matrícula /rematrícula.

Formação/capacitação dos professores e dos estudantes bolsistas: a formação/capacitação objetiva proporcionar o conhecimento do perfil, condições funcionais e sociais das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, com vistas ao planejamento das ações e aplicação de investimentos necessários.

Respeito à diversidade: respeito à diversidade humana que existem em uma sociedade, aos conceitos de pluralidade; multiplicidade e heterogeneidade. É por meio do reconhecimento da importância da diversidade que se promoverá uma educação que contribua para a convivência harmônica, respeitosa e solidária entre as pessoas.

Aceitação das diferenças com ênfase nas potencialidades: respeito à singularidade das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, evitando rótulos que invalidem o seu potencial de inserção no processo de ensino – aprendizagem.

Processo de ensino – aprendizagem como flexível e dinâmico: implica em adaptações curriculares e metodológicas necessárias à inclusão das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas.

O NAE tem como objetivos no trecho coligido a seguir:

⁸ O Núcleo de Acessibilidade Educacional está vinculado a Pró-reitoria de ensino da Universidade do Estado de Santa Catarina.

⁹ De acordo com Sasaki (2005, p. 26) acessibilidade atitudinal diz respeito a uma condição “sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana” e acessibilidade metodológica refere-se a um ensino “sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada estudante, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática” (Idem, 2005, p. 23)

Desenvolver e executar ações de apoio pedagógico para promover a acessibilidade de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas; Realizar um levantamento de acessibilidade junto aos estudantes regularmente matriculados na UDESC; Capacitar docentes e bolsistas para atuarem com estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas; Mediar as adaptações necessárias aos estudantes no processo de ensino aprendizagem; Promover ações de conscientização acerca do tema “deficiência e necessidades educacionais específicas”; Promover condições igualitárias de acesso ao conhecimento por parte de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas; Dar suporte aos diferentes setores da universidade para a melhoria da participação de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas; Adquirir e assegurar a tecnologia assistiva e comunicação alternativa para os estudantes que necessitarem de tais recursos para sua plena participação acadêmica; Criar parcerias e convênios com as diversas entidades representativas das pessoas com deficiência de Santa Catarina e de outros Estados, visando a troca de conhecimentos e demais formas de intercâmbio acadêmico; Identificar as necessidades, formação e qualificação e recursos humanos; Orientar a estruturação e implantação de NAE setoriais, em cada um dos Centros da UDESC; Produzir, solicitar e coordenar as ações de investimentos financeiros para aquisição de material didático-pedagógico e recurso de acessibilidade indispensáveis aos acadêmicos, de acordo com suas necessidades educacionais.

Como se observa, o NAE na UDESC é um encaminhamento ainda inicial, há um enorme percurso a ser trilhado em torno do conceito de democratização no ensino superior. Mesmo sendo recente, destacamos que o NAE promove organização dentro da instituição a fim de assegurar os pressupostos legais de inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência no ensino superior.

2.3.2 Do Núcleo de Apoio Pedagógico - NUAPE

Com o objetivo de fortalecer sua política de inclusão e acessibilidade estabelecendo um espaço institucional inclusivo, a FAED, por meio do Processo 12245/2017 foi criado em 23 de agosto de 2017 o Núcleo de Apoio Pedagógico (NUAPE) da FAED. O NUAPE está vinculado à Direção Geral da FAED por considerar a sua atuação no ensino, na pesquisa e na extensão.

O projeto do NUAPE justifica que uma de suas metas de gestão está voltada “para as demandas e necessidades dos estudantes, como também para os professores, no que toca, especificamente, à formação didático-pedagógica” (UDESC, 2017, p. 1). Foi realizada uma pesquisa na FAED com os alunos e constatou a “necessidade de um ambiente universitário que acolha as subjetividades, aberto à diversidade, que promova a ética e a solidariedade” (UDESC, 2017, p. 1).

O NUAPE regulamenta uma equipe docente, responsável pelo planejamento,

execução, supervisão e orientação a professores e estudantes, com frentes específicas de atuação: a) Atendimento Educacional Especializado; b) Acompanhamento pedagógico aos docentes; c) Apoio e atendimento a estudantes, técnicos e docentes que sofrem preconceito, assédio, *bullying* e outras formas de violência; d) Curso extracurricular de produção textual.

Diante do que foi exposto, apontamos que o NUAPE tem um efetivo projeto para a inclusão dentro da FAED, fundado em um conjunto de princípios e valores que favorecem a comunidade universitária e a sociedade como um espaço inclusivo e acolhedor.

3 OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO.

Nesta seção, apresentamos o estudo de caso como caminho da pesquisa escolhido para atingirmos os objetivos propostos para este estudo, bem como selecionamos os procedimentos e instrumentos utilizados para coleta de dados que foram analisados à luz da análise de prosa. Definimos a FAED como *lócus* desse estudo e contamos com a participação dos alunos com deficiência matriculados nas licenciaturas deste centro, como sujeitos para a recolha dos dados.

3.1 ESCOLHA DO CAMINHO DE PESQUISA

O caminho metodológico delineado para esta pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. De acordo com Minayo (2006), a pesquisa qualitativa é ideal para o desenvolvimento de estudos que objetivam pesquisar o significado e a intencionalidade particular aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas. A pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2008, p. 21).

Ao relacionar o processo da pesquisa, Minayo (2008) estabelece três fases: a exploratória, quando definido o objeto e desenvolvido teórico e metodologicamente; o trabalho de campo, na interlocução entre prática empírica e levantamento teórico; e análise e tratamento do material empírico e documental, momento em que serão interpretados os dados empíricos.

Em relação à análise documental é uma técnica relevante na pesquisa qualitativa, pois complementa informações obtidas por outras técnicas, seja aplicando-se a aspectos novos de um problema ou um tema (LÜDKE; ANDRÉ,

2012). Neste sentido, essa investigação compreenderá as pesquisas documental, bibliográfica e de campo.

Por sua vez, o estudo de caso, adotado para esta pesquisa visa analisar o caso particular da FAED/UDESC como representativo na questão dos alunos matriculados no ensino superior. Na concepção apontada por Yin (2015) é ideal para a construção de uma pesquisa empírica que se importa por questões do tipo “como” ou “por que”, com foco em um fenômeno moderno, em um contexto natural, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos e manifestações do fenômeno.

De acordo com Yin (2015, p. 24) “o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”. No estudo aqui proposto tivemos interesse em perceber: os alunos com deficiência nas licenciaturas no ensino superior, bem como a relação que se estabelece no processo de formação profissional desses alunos na universidade, tomando como *locus* a FAED/UDESC. Esta escolha, além dos já mencionados, justifica pelo estudo de caso como tipo de pesquisa.

3.1.1 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Destacamos aqui que o procedimento utilizado durante o processo da pesquisa deu-se por meio da entrevista semiestruturadas, com os alunos com deficiência em formação acadêmica no ensino superior, prioritariamente, aqueles matriculados e frequentando os cursos de licenciatura da FAED/UDESC.

A entrevista semiestruturada apresenta uma estrutura básica, que permite que o entrevistador faça possíveis ajustes, sem seguir uma entrevista estruturada ou padronizada, na qual o entrevistador segue um roteiro de perguntas feitas aos entrevistados de maneira parecida (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Para coleta de dados, a entrevista parece mais adequada uma vez que “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” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 34).

Deste modo, fizemos uso de entrevistas individuais e focalizadas, semiestruturadas, com perguntas abertas, a fim de possibilitar aos alunos com

deficiência maior liberdade nas respostas. Entretanto, as questões não foram espontâneas, mas organizadas em um roteiro que se vinculava diretamente aos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram todas gravadas e na sequência transcritas para, finalmente, serem analisadas.

Para sustentar a objetividade e cientificidade da discussão acerca dos alunos com deficiência no ensino superior, por meios das entrevistas, contamos com as contribuições de André (1983), a partir da “análise de prosa”, visto como uma característica distinta de pesquisar o conteúdo dos dados coletados. Por consequência, podem-se realizar perguntas em relação ao conteúdo, como por exemplo, “o que é que este diz? o que significa? quais suas mensagens? e isso incluiria naturalmente mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Ao elaborar uma análise é necessário considerar o interesse que o pesquisador transita, bem como “[...] sua experiência anterior, seu grau de imersão nos dados, seus valores, suas crenças e perspectivas” (ANDRÉ, 1983, p. 68). Desse modo, ao elaborar o método de categorização, é essencial considerar que não estão incluídos apenas “[...] conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial” (Idem, p. 68).

Para analisar e dar credibilidade aos dados apresentados pelos entrevistados foi necessário passar por três meios a “combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação” (ANDRÉ, 1983, p. 69). Dos pressupostos que norteiam a análise de prosa, podemos destacar a análise de dados que compreende desde a fase inicial do estudo até a fase final.

O roteiro de perguntas das entrevistas foi realizado a partir de questionamentos sobre o tema e formaram os seguintes tópicos: a) Ingresso no ensino superior; b) Inclusão e acessibilidade; c) Práticas curriculares e uso de recursos; d) Experiências na formação docente.

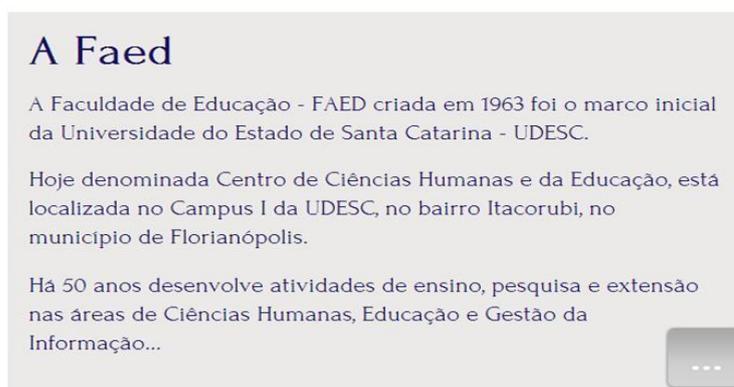
3.1.2 O contexto da pesquisa: o Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED

A FAED, antes conhecido como Faculdade de Educação, *locus* deste estudo,

é o marco inicial da UDESC, criada em 08 de maio de 1963, por meio da Lei nº 3191-Art. 176. A organização da FAED serviu como exemplo para a criação de instituições similares em outros Estados, pois é considerada a primeira Faculdade de Educação do Brasil.

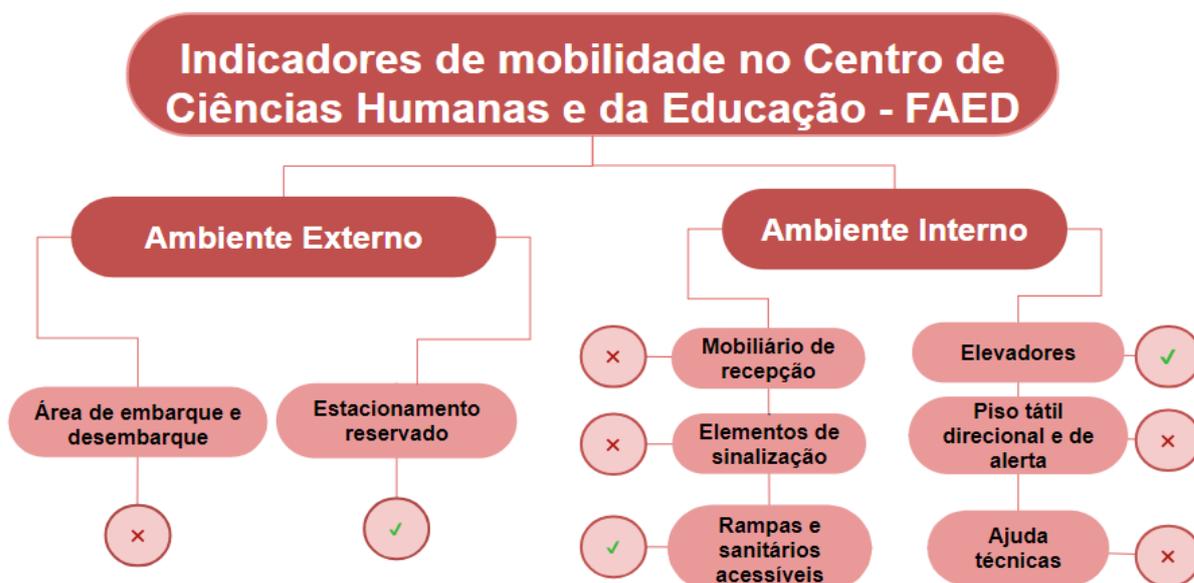
No ano de 1984, mudou-se o nome de Faculdade de Educação para FAED. Atualmente, conhecido como Centro de Ciências Humanas e da Educação, pode ser melhor compreendido a partir da figura 2. Este centro está diretamente relacionado às mudanças estruturais decorrentes da nova organização implantada na UDESC (UDESC, 2010-2012). Para além dessas mudanças podemos observar a estrutura física da FAED para as pessoas com deficiência na figura 3.

Figura 2: História do Centro de Ciências Humanas e da Educação.



Fonte: Site oficial da UDESC. Disponível em <<http://www.faed.udesc.br/?id=117>> Acesso em 02 de junho de 2018.

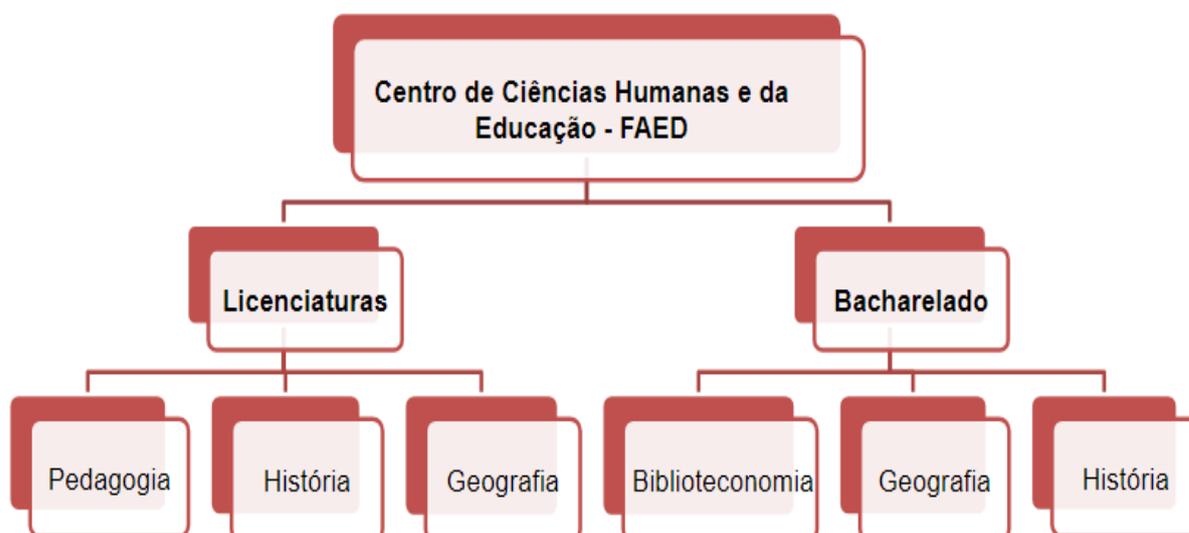
Figura 3: Estrutura do Centro de Ciências Humanas e da Educação para o atendimento da pessoa com deficiência.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A FAED oferece cursos em nível de graduação, conforme relaciona a figura 4:

Figura 4: Cursos ofertados pela FAED.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018, a partir de dados retirados do Plano de Desenvolvimento Institucional (UDESC, 2017).

O Centro estudado, além dos cursos descritos acima dispõe do NUAPE e de programa de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

3.1.3 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são constituídos por dois alunos com deficiência, matriculados nos cursos de licenciaturas da FAED/UDESC e, que se autodeclararam com essa condição no Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA) no ato da matrícula/rematrícula. É importante ressaltar que as informações sobre a autodeclaração dos alunos com deficiência na universidade só começaram a ser levantadas a partir do primeiro semestre de 2018, com a criação do NAE, embora estes dois alunos já participassem do NUAPE.

As condições de deficiência autodeclaradas nas licenciaturas da FAED estão descritas no quadro 2, especificados por tipo de deficiência, licenciaturas e por ano/semestre. É importante registrar que embora tendo alunos autodeclarados com Déficit de Atenção por Hiperatividade e Dificuldade de Aprendizagem, selecionamos apenas os alunos considerados público-alvo da educação especial, conforme define a PNEEPEI¹⁰ (BRASIL, 2008a). Em relação aos alunos declarados com baixa visão e deficiência auditiva, após a realização de várias tentativas por *e-mail*, não obtivemos êxito no contato. Assim, diante da necessidade de atender ao planejamento proposto e dar continuidade ao estudo tivemos que suprimir a participação de alguns e manter outros.

Quadro 2: Matrícula de alunos nas Licenciaturas do Centro de Ciência Humanas e da Educação por tipo de deficiência.

ANO/SEMESTR E	CURSOS DE LICENCIATURA	TIPO DE DEFICIÊNCIAS	QUANTIDADE (Calouros e Veteranos)
2018.1	Geografia VESP/NOT	Nada consta	--
	História VESP/NOT	Deficiência Física	04
		Deficiência Mental	01
		Deficiência Auditiva	03

¹⁰Conforme já mencionamos essa política define como público alvo da educação especial estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

		Deficiência Visual - Baixa Visão	04
	Pedagogia VESP/NOT	Deficiência Física	01

Fonte: Elaborado pela autora, 2018, a partir de dados retirados do Núcleo de Acessibilidade Educacional- NAE. Disponível em <http://www.udesc.br/nae/numeros>. Acesso em 10 de maio de 2018.

Buscando a necessidade de atender ao planejamento proposto, do total de alunos identificados conforme os dados extraídos do NAE, apenas dois deles fizeram parte dos sujeitos entrevistados, pois não conseguimos retorno dos demais alunos autodeclarados com alguma deficiência.

Os dois alunos que aceitaram o convite para participar da pesquisa são oriundos do curso de licenciatura em história e ambos se autodeclararam com deficiência física. Um cuidado importante adotado na realização da pesquisa foi preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, tal como previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). As entrevistas ocorreram na FAED/UDESC no *campus* de Florianópolis, por meio de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B). Aos alunos foi assegurado o anonimato e para sua identificação designamos para cada entrevistado um nome fictício criado pela pesquisadora, a saber: André, 31 anos, aluno de licenciatura em história, matriculado na 7ª fase do curso, e tem deficiência física e Mário, 29 anos, aluno de licenciatura em história, matriculado na 2ª fase do curso, e tem deficiência física.

3.1.4 Da preparação do trabalho de campo

Escolher a metodologia do estudo de caso é desenvolver habilidade e valores que incluem elaborar boas perguntas, ser flexível, ouvir, dominar os assuntos que estão sendo estudados e, principalmente, o cuidado com a ética para a pesquisa. O desenvolvimento e a revisão do estudo de caso são fatores essenciais para Yin (2015).

Cabe ressaltar, que a primeira decisão na preparação da coleta de dados, consistiu-se na revisão das questões de pesquisa, objetivando avaliar, por certo, se as questões propostas estariam alinhadas ao método de pesquisa utilizado. Averiguamos que as questões delineadas nesse estudo estão de acordo com os pressupostos da abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. A questão central desse estudo *Como os alunos com deficiência que se encontram regularmente*

matriculados e frequentando os cursos de licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina entendem o processo de inclusão e acessibilidade em sua formação profissional de professor?, possibilitou a utilização do estudo de caso como método de direção mais adequado para a pesquisa.

Outro aspecto importante foi diálogo com a orientadora da pesquisa e sua colaboração na condução deste estudo, estabeleceu-se como um dos fatores relevantes para o desenvolvimento científico e controle ético do presente trabalho.

3.1.4.1 Das experiências do trabalho de campo

Por meio da entrevista semiestruturada, a experiência do trabalho de campo seguiu o objetivo de emergir os elementos que constituem a inclusão e acessibilidade no ensino superior: as vozes dos alunos com deficiência. No presente estudo, a delimitação a FAED foi realizada *a priori*, dado minha inserção neste Centro como aluna, ao OPE como bolsista e ao tempo reduzido por se tratar apenas de um TCC.

As entrevistas foram realizadas na sala de reuniões, sala 117, localizada no 1º andar da FAED, por se tratar de um ambiente silencioso e privado, conveniente a interação com os entrevistados e com as perguntas exploradas. No contato inicial com os dois alunos entrevistados, discorremos resumidamente sobre o trabalho, apresentando os objetivos e possíveis contribuições do estudo.

Com a finalidade de compreender a inclusão e acessibilidade no ensino superior, segundo as vozes dos alunos com deficiência, proporcionamos por meio da entrevista semiestruturada um lugar de escuta no qual os estudantes pudessem refletir sobre as perguntas e suas respostas. Comunicamos que as entrevistas seriam gravadas, visto que “o áudio registrado certamente fornece uma interpretação mais precisa de qualquer entrevista do que fazer suas próprias anotações” (YIN, 2015, p. 114).

A entrevista mais que um método de coleta de dados é uma “forma privilegiada de interação social” (MINAYO, 2008, p. 65). Nesse contexto, uma percepção sensível e cuidadosa que revele acolhida e respeito ao outro, configura-se como componente indispensável ao processo de interação empírica que sucede em campo. No final, destacamos que finalizado o trabalho de campo demos início a

etapa de transcrição e análise das entrevistas. Foi um momento importante para o estudo, pois proporcionou momentos de apontar questões não captadas durante a realização das entrevistas.

4 AS VOZES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: IMPRESSÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR NA UDESC

Nesta seção, apresentamos as análises dos dados recolhidos na pesquisa de campo realizada na FAED. Por meio de entrevistas, buscamos compreender a realidade vivenciada pelos alunos com deficiência e suas impressões sobre seu próprio processo de formação com reflexo direto nas possibilidades de acesso e inclusão bem como nas limitações ocorridas neste percurso acadêmico.

O que nos levou a captar as vozes dos alunos com deficiência, matriculados nos cursos de licenciaturas da FAED, foi compreender como eles mesmos se sentem frente ao seu próprio percurso de formação, subsidiados, cada vez mais, pelas políticas de inclusão na perspectiva da educação inclusiva no ensino superior.

Ao realizar a recolha de dados por meio das entrevistas, verificamos que, além das falas dos entrevistados, o seu comportamento emocional e as suas manifestações corporais também poderiam ser objetos de análise desta nossa pesquisa, pois exprimem efeitos que complementam as falas analisadas e foram contemplados, então, em nossas análises.

Lembramos que, a fim de analisar as falas dos entrevistados, nos respaldamos nos documentos que regulamentam a inclusão no ensino superior e em nossas escolhas teóricas, já apresentadas anteriormente. Este texto organiza-se, portanto, em quatro eixos de análises: a) ingresso no ensino superior; b) inclusão e acessibilidade; c) práticas curriculares e uso de recursos e d) experiências na formação docente, que juntos articularam a escuta detida dos participantes desse estudo.

4.1 O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

As políticas de inclusão expandem-se paulatinamente nos diferentes níveis de ensino no sistema educacional no Brasil. A PNEEPEI (BRASIL, 2008a) é a referência de maior peso para esse desdobramento no ensino superior, pois compreendemos que aos deficientes esse nível de ensino tem se tornado mais

acessível, devido às políticas de inclusão na educação básica e superior. Questionar, portanto, os sujeitos desta pesquisa sobre o seu ingresso no ensino superior e os caminhos que os levaram à escolha do curso de licenciatura nos auxilia a compreender como essas políticas garantem ou não o direito dos deficientes ao acesso e à permanência no ensino superior.

A primeira questão norteadora da pesquisa trata, pois, das motivações que levaram esses alunos a buscar uma formação docente no ensino superior. Um dos entrevistados, quando questionado sobre os motivos que o levaram a entrar no ensino superior e a escolher uma licenciatura, afirma:

Eu fiquei deficiente há 4 anos em um acidente automobilístico, eu já sou formado em culinária, mas depois do acidente eu não conseguir mais atuar nessa área. Então eu busquei outra formação. Sempre foi minha paixão história, licenciatura em história. Aquela ideia, qual faculdade você vai fazer? Sempre falei que queria fazer história. Eu sou de família de classe baixa, de uma família pobre, trabalho desde os 10 anos e de carteira assinada desde 15 anos. Meu ingresso na UDESC foi por vestibular, ampla concorrência, entrei na última lista dos aprovados. [...] eu vou deixar uma coisa bem clara, a diferença no vestibular da UDESC e o do ENEM¹¹, no processo de inscrição do vestibular da UDESC, não tem nada muito claro sobre as dificuldades para adaptação e no ENEM sim, tinha tudo especificado, se tinha alguma necessidade especial, no processo de inscrição do vestibular da UDESC, não aparece nenhuma opção para deficiência física para fazer a prova. (Mário, 29 anos, aluno de licenciatura em história, matriculado na 2ª fase do curso, e tem deficiência física).

Para o outro entrevistado quando questionado sobre seu ingresso e a sua formação docente, diz que:

É interessante ter uma formação ainda mais nos dias de hoje (...) é importante. [...] quando era guri mais jovem pensei até em outras profissões, mas nunca dava a profissão que eu queria, pois, as profissões que eu escolhia não tinha como eu ter a profissão, por exemplo, quando eu era criança eu queria ser bombeiro, mas como ser bombeiro se eu não sei subir escada direito e nem correr? Mas eu não poderia correr nunca. Depois eu queria ser jogador de futebol, e a resposta é a mesma coisa, como ser jogador de futebol se eu não consigo correr? Não tem como. E daí surgiu a história, por meio de um professor meu no ensino médio, eu gostava muito da aula de história dele e isso me motivou bastante. Até a minha família tentou fazer com que eu seguisse outro caminho, mas eu queria mesmo era história, minha queria que eu tentasse fazer direito, medicina, mas a história foi o que eu me senti mais à vontade, eu gosto bastante de história de estudar o passado, o presente, eu me sinto mais à vontade. [...] eu tentei vestibular para história uma vez, mas eu não consegui passar, eu não consegui pontuação o suficiente na língua estrangeira, eu não me dei bem, eu tentei de novo para história e daí eu consegui passar para história, (...) eu não usei a nota do ENEM e nem a cota para pessoas deficientes, eu tentei achar algumas alternativas na prova para a pessoa com deficiência e eu não me enquadrei em nenhuma das perguntas, no deficiente eu consigo me virar, no mental, eu não sou deficiente mental, no visual eu não sou deficiente visual, então eu tentei normal, pois não tinha opção de outros para descrever era só de assinalar, (...) apesar das minhas limitações, enxergo, escuto, então não tem muito o que colocar, e escolhi a opção normal. (André, 31 anos, aluno de licenciatura em história, matriculado na 7ª fase do curso, e tem deficiência física).

¹¹ Exame Nacional do Ensino Médio.

Nessas falas, observamos que a escolha da licenciatura foi por afinidade; que o processo de ingresso dos dois entrevistados na universidade não foi pelo sistema de cotas e que os dois apontam a ausência de uma opção específica para deficiente físico no edital do vestibular da UDESC, para o momento da realização da prova escrita.

A LBI (BRASIL, 2015) prevê e regulamenta o atendimento da pessoa com deficiência nos exames, e aponta no Art. 30, parágrafo I, sobre a “disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade” (BRASIL, 2015). Notamos que o edital do vestibular da UDESC orienta-se por essa legislação ao fornecer um requerimento no qual o deficiente pode requisitar a condição especial para a realização da prova conforme a imagem 1. No entanto, verificamos que não há a opção específica para deficientes físicos neste anexo, que trata do requerimento de condição especial, mas há opção “outra necessidade” para que o sujeito a descreva.

Imagem 1: Requerimento - Condição especial para realização de provas do Vestibular da UDESC.



REQUERIMENTO

CONDIÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAÇÃO DE PROVAS

_____, portador(a) do documento de identidade nº _____, CPF _____, nascido em: ____/____/____, residente e domiciliado(a) a Rua _____ nº _____, Bairro _____, Cidade _____, Estado _____, telefone: () _____, candidato(a) ao curso _____, Língua Estrangeira _____, cidade de prova _____ requer a Vossa Senhoria condição especial para realização do Concurso Vestibular de Inverno - UDESC 2018/2, conforme Edital nº 01/2018.

Assinale a sua opção:

1) () Prova Ampliada:

Fonte nº _____ Língua Estrangeira: _____

2) () Sala Especial:

Especificar: _____

3) () Leitura de Prova:

Curso: _____ / Língua Estrangeira: _____

4) () Usuário de aparelho auricular:

Curso: _____

5) () Lactante

Especificar: _____

6) () Outra Necessidade:

Curso: _____ / Língua Estrangeira: _____

Especificar: _____

Nestes Termos.

Pede Deferimento.

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Requerente

Fonte: Anexo do Edital do vestibular de inverno UDESC/2018.1.

Baseados nos apontamentos dos entrevistados sobre a ausência de uma opção específica para deficientes físicos no edital do vestibular da UDESC acreditamos que, além do registro da descrição da necessidade advinda da deficiência física para a realização dos exames vestibulares, seria oportuno apresentar literalmente no requerimento a opção “com deficiência física”. Embora possa parecer apenas uma questão técnica ou burocrática, para esses sujeitos essa simples ausência da opção literal no edital os levou a não exercerem o seu direito pelo sistema de cotas para deficientes físicos. Nesse sentido, a ausência do termo

“com deficiência física” como uma opção para os que o são, favorece a exclusão desses sujeitos das políticas elaboradas para a sua inclusão. Os entrevistados parecem não se enxergar no requerimento.

Em relação à duração do tempo para realização da prova, Mário ressalta que não sentiu dificuldades, por outro lado, André¹² afirma que sentiu dificuldades e teve que se adaptar ao tempo, pois

[...] quando eu vejo que o tempo está passando eu fico ansioso, então me dá ansiedade, eu acabo ficando nervoso, eu não tenho uma limitação de uma pessoa dita normal, a pessoa dita normal que eu digo é aquela que não precisa de nenhuma limitação na hora de fazer a prova, isso que eu quero dizer (...) eu falo mesmo é das limitações, eu teria que ter um tempo maior do que as outras pessoas.

Quando perguntamos aos entrevistados se conhecem algum documento legislativo ou institucional que regulamenta a inclusão e acessibilidades no ensino superior, os dois afirmam que não conhecem. No entanto, em relação à UDESC

O primeiro contato que eu tive quando eu recebi o e-mail antes da matrícula no curso, foi a respeito da criação o núcleo de acessibilidade, no e-mail tinha um contato, eu liguei, e falei com a coordenadora do núcleo, e ela quis conversar comigo, mas ela queria marcar uma reunião só que eu não posso ficar me locomovendo por recomendações médicas. Por que ela não fez essa reunião por telefone? Acredito que ficaria mais fácil a questão da acessibilidade. [...] ela me pediu as documentações originais, mandei pra ela e o centro da FAED entrou em contato comigo. (Mário).

Em contrapartida o outro entrevistado destaca que

Já me falaram de alguma lei, eu sei que existe, mas eu não me lembro que lei é, eu nunca procurei na verdade. A minha psicóloga, que eu faço tratamento para acabar com a minha ansiedade, ela disse que existia, mas eu não nunca fui atrás. Eu consegui o Apoio Pedagógico justamente porque eu consegui o documento pela psicóloga, que mandou aqui pra UDESC, para poder ter esse acesso ao Apoio Pedagógico. (André).

A fala de Mário sinaliza a importância da criação do NAE para atender aos alunos com deficiência, pois assim que ele se matriculou já teve todo um amparo do núcleo. Diferente do que aconteceu com André que só conseguiu apoio, após procurar ajuda de uma psicóloga. O ingresso dos alunos com deficiência no ensino superior envolve aspectos que podem contribuir ou dificultar seu processo de permanência, visto que, chegar à vida universitária é superar rupturas, o processo de comunicação deve ser facilitado para que os alunos consigam se adaptar ao meio acadêmico, evitando desistência e evasão.

¹²De acordo com André, ele tem Hemiparesia e que devido a este problema tem dificuldades físicas e cognitivas.

Os desafios apontados pelos alunos com deficiência nas entrevistas em relação ao ingresso, ao processo de adaptação e à escolha no momento do processo seletivo, defrontados aos conhecimentos acerca do que versam os documentos legislativos e institucionais, assinalam lacunas a serem preenchidas com ações pertinentes à inclusão desses sujeitos na FAED/UDESC.

4.2. AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

Posterior aos trâmites de ingresso no curso selecionado para a formação de professor, questionar sobre as condições de acessibilidade e inclusão foi de igual forma relevante, visto que efetuar a matrícula não garante a acessibilidade e a inclusão efetivamente.

Para pensar a inclusão como um fenômeno no âmbito educacional, nos remetemos às autoras Lopes e Fabris (2013) que, ao refletirem sobre a condição dos incluídos, mencionam que nos espaços onde nos consideramos confortavelmente incluídos, talvez, nesse(s) lugar(es), já não estejamos mais incluídos. Por isso que é preciso esticar e aguçar o olhar para além dos nossos espaços confortáveis de seres incluídos, a fim de não viciar nossos olhares apenas ao julgamento do que pode ser uma escola inclusiva ou não, ou do que pode ser considerada uma prática pedagógica inclusiva ou não. Esticar e aguçar o olhar seriam atentar para aquilo que semeia a diferença como um motivo para a prática da exclusão.

Denominar a educação de inclusiva nos parece uma redundância, pois educar significa trazer os “recém-chegados” para a cultura que vivemos, para um pertencimento aos diferentes grupos culturais; familiar, escolar, social, etc. A educação assim entendida é na sua gênese inclusiva, mas os processos da população é que passaram e passam por processos de segregação, exclusão, em diferentes graus e tempos diferenciados. Portanto, são essas práticas que devem ser analisadas e reinventadas para que a educação possa viver a condição de inclusão (LOPES; FABRIS, 2013, p. 112).

As falas a seguir trazem reflexões sobre o que os alunos com deficiência compreendem sobre inclusão.

Bom, além da questão do espaço físico que é muito importante para um deficiente físico, o auxílio permanência estudantil, uma pessoa sem deficiência já encontra muitas dificuldades de se manter, imagina para uma pessoa com deficiência, e falo da questão

econômica e do mercado de trabalho. Inclusão é você conseguir se manter dentro da universidade, para que você consiga completar o curso. Então, eu acho que o auxílio de permanência estudantil para o aluno com deficiência seria muito importante e é inexistente na UDESC. Às vezes é complicado para o deficiente, todos deficientes têm direito a aposentadoria, por causa da sua deficiência. No meu caso, como sou trabalhador estou recebendo auxílio doença e isso desde o acidente. Vai completar 4 anos agora, então os programas de permanência estudantil, os programas de bolsa, eles não permitem que a pessoa tenha nenhum tipo de auxílio, como aposentadoria ou pensão mesmo que esse valor seja de um salário mínimo, pois está nas das normas dos programas. (Mário).

Quando Mário fala do auxílio permanência, está se referindo ao Programa de Auxílio Permanência Estudantil (PRAPE) da UDESC que tem por objetivo proporcionar “auxílio financeiro aos alunos regularmente matriculados e/ou conveniados nos Cursos de Graduação, classificados como em situação de vulnerabilidade socioeconômica para a sua permanência na universidade” (UDESC, 2016, p.122). Mário ainda ressalta que:

Deveria ter um auxílio jurídico para explicar que a carteira está assinada, mas está retida e que recebo auxílio porque eu sou um deficiente recebendo auxílio doença. Uma pessoa de baixa renda e que ganha um salário mínimo, que paga aluguel, que precisa se alimentar, não consegue viver apenas como um salário mínimo. Como permanecer no ensino superior assim?

O problema apontado pelo entrevistado remonta à necessidade de ações que garantam a permanência dos alunos com deficiência na instituição. A compreensão sobre o sentido de inclusão é conotada como a oportunidade de estar com o outro.

Inclusão vem do verbo incluir é trazer uma pessoa que está fora de determinado grupo para dentro desse grupo. Isso pra mim é inclusão, eu posso até estar por fora do que o conceito pedagógico traz, mas pra mim é isso, trazer a pessoa que está excluída da sociedade para dentro da sociedade, do convívio daquele grupo na sociedade, isso pra mim é inclusão social. (André)

Importante ressaltar que, muitas vezes, o processo de inclusão não se dá apenas por meio de documento institucionais e legislativos. Este processo de inclusão deve ultrapassar o que dizem os documentos, mas nem sempre é isso que acontece, como podemos observar na fala a seguir, quando questionado se sentia incluído no curso de licenciatura e na instituição:

Pela demora do apoio que eu tive eu não me senti incluído, eu não me senti incluído enquanto não recebi o Apoio. A única professora que realmente notou o que estava acontecendo comigo e que me chamou para conversar e ver o que estava acontecendo foi a professora de psicologia da educação, ela achou muito estranho eu ter feito uma apresentação do seminário muito boa e ter ido muito mal na prova. Ela viu que eu não estava bem. Mas teve professores que viram meu esforço e mesmo assim me

*reprovaram isso pra mim é uma exclusão total, ta vendo que aluno tem dificuldades e mesmo assim da nota baixa para o aluno. **Teve professor aqui que mandou trocar de curso, pois esse curso não é do meu perfil, isso pra mim é outra forma de exclusão, e exclusão gravíssima.** É bem complicado isso, **uma instituição que fala em inclusão e ter professores que agem assim**, claro que não são todos, eu não vou generalizar, pois teve pessoas que me ajudaram. Eu resumi isso “Não te queremos aqui”, pois foi isso que eu entendi. (André, Grifo nosso).*

Observamos nas frases em destaque a gravidade da atitude de exclusão existente por parte de alguns professores e o quanto a instituição demorou para dar apoio a esse aluno.

Refletindo sobre a área da educação inclusiva, Slee (2013) chama atenção para as consequências da exclusão e da vulnerabilidade educativa. Este autor sugere ampliar o debate em relação à importância de diagnósticos individuais e intervenção especializada, o autor nos propõe “uma interrogação mais ampla da economia política da educação escolar como uma plataforma para reconstrução congruente com os desafios de novos tempos na educação” (SLEE, 2013, p.120).

Quando questionamos a um dos entrevistados sobre acessibilidade e as condições que a FAED/UDESC tem proporcionado para a permanência no curso, ele assinala que:

Eu tenho dificuldade de acessibilidade física na universidade, de me acomodar na sala (...). É necessária uma adaptação da cadeira pra mim. Esse segundo semestre agora eu ia pedir uma autorização para trazer uma cadeira mais confortável da minha casa e um apoio de perna pra mim. [...] A acessibilidade de física na FAED se resume a elevador e uma rampa no prédio fora isso eu não tenho acessibilidade nenhuma. [...] Chego aqui pelo fundo do estacionamento da FAED que é o lugar mais próximo pra mim, porque deficiente tem que fazer o caminho mais curto, é uma pedra brita horrível, um cadeirante teria muita dificuldade pra chegar na universidade, se eu que não sou cadeirante já tenho dificuldade imagina pra eles. (Mário)

Já para o outro entrevistado acessibilidade é “o acesso do acadêmico na universidade. Por exemplo, o aluno ter acesso às salas, ao local” (André). Entretanto este mesmo entrevistado faz uma ressalva que nos chama bastante quando diz que “aqui dentro da FAED, uma professora falou pra mim que meu **único problema era ser deficiente físico**, uma professora de Pedagogia e teve um aluno da história que disse, eu quebro a tua outra perna para você ficar manco das duas” (André, Grifo nosso). Questionei se ele sabia o porquê do colega falar aquilo ele fez gestos com as mãos sinalizando não saber os motivos.

Em relação à experiência na universidade, André, só conseguiu condições para permanecer no curso após a criação do NUAPE. Nas suas falas: “agora eu

estou tendo ajuda, mas foi bem difícil conseguir chegar até aqui, oito anos num curso de quatro anos é muita coisa”. Este aluno ainda destaca que:

*Aqui no curso de história já me chamaram de pinguim, porque eu manco, e **além da professora que falou isso da minha deficiência, tem o outro professor que falou que o curso de história não é pra mim, a licenciatura, e mandou eu mudar para o bacharelado, mas eu não quero ser bacharel.** Não é assim que as coisas funcionam. Teve uma outra professora que pediu para eu mudar para as artes cênicas, pois acha que pra mim é mais fácil, isso pra mim é bem errado, pois ela está desvalorizando o outro curso, além do curso que estou fazendo. Ou seja, **será que eu não tenho capacidade mental para fazer história?** É a primeira pergunta que eu faço. É bem complicado isso (André, Grifo nosso).*

As falas evidenciam as dificuldades que estes alunos encontram no que diz respeito ao acesso e permanência do curso e demonstram que os problemas não se limitam apenas na sala de aula. E não podemos deixar de ressaltar nas falas de André que demonstra o despreparo de alguns professores para atender estes sujeitos. Por outro lado, apesar da demora da FAED em criar um núcleo de apoio para estes alunos fica claro que a criação do mesmo está ajudando André enquanto aluno desta instituição como observamos na fala a seguir:

A compreensão das pessoas do NUAPE, o pessoal faz eu me sentir um pouco mais incluindo, amparado, mas eu sinto falta dos professores de história incluírem o aluno. Ainda falta muito dos professores da academia. [...] A universidade deve oferecer acessibilidade e inclusão para a pessoa ter todo o suporte para a sua formação.

A diferença não se manifesta apenas na pessoa com deficiência, às vezes essa diferença se manifesta na relação de poder ou de ser, isso fica evidente nas falas de alguns professores, por meio das respostas dos entrevistados. Somos seres diversos, com peculiaridades e desiguais, no entanto, “a diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada é (...). Todas as desigualdades são diversas, embora nem toda diversidade pressuponha igualdade” (SACRISTÁN, 2002, p.14).

Concordamos que “a educação é entendida como capacitação para o exercício da liberdade e da autonomia e, (...) no processo educativo, esse olhar implica respeito para com o sujeito” (SACRISTÁN, 2002, p.16). Urge, portanto, a necessidade de realizar ações dentro da instituição para que situações como a que o André passou na sala de aula, por exemplo, não se repita, e que os docentes e discentes compreendam que os espaços educacionais, e aqui enfatizo a instituição de ensino superior, é um lugar de diversidade e respeito à diferença.

4.3 DAS PRÁTICAS CURRICULARES E USO DE RECURSOS

Outra importante questão circundou as práticas curriculares em sala de aula e o uso dos recursos necessários para adequar as possibilidades de aprendizagem, quando necessário.

Em relação às práticas pedagógicas os dois alunos entrevistados falaram que durante o processo de formação não precisaram de adaptações mais específicas, entretanto observamos na fala a seguir que:

No ensino fundamental e médio eu vivia fazendo prova de recuperação por causa da minha dificuldade, ou seja, eu ainda tenho aquela dificuldade de acompanhar, eu só consigo passar no semestre, por meio da recuperação, de outro jeito não tem como, muito raro passar em alguma disciplina direto. (André)

É interessante observarmos o que este mesmo aluno fala em relação ao ensino superior

[...] já tentaram comigo a prova oral, mas no meu caso não ia dar certo, pois são muitos textos para ler em uma semana. Por que uma semana? Porque me deram essa prova na prova de recuperação, ao invés de ter sido durante o semestre. Eu não vou conseguir fazer, pois tem um monte de conteúdo, eu vou ficar nervoso, pois minha provação depende da nota dessa prova. E no parecer médico que eu trouxe para a UDESC eu posso fazer prova oral no lugar da prova escrita, eu posso fazer prova com consulta, mas eu fico constrangido de falar isso para os professores, pois eu penso no que os outros alunos vão fazer ou falar. Eu fico constrangido de pedir. (André)

Importa destacar que os problemas que este aluno enfrentou no ensino médio se perpetua no ensino superior, o que nos leva a concordar com Thoma (2006), que ao abordar a inclusão dos alunos no ensino superior, aponta que o despreparo de alguns professores nas instituições, tanto nas universidades e nas escolas de ensino básico, é o principal problema desse processo. Ainda segundo a autora, os professores foram formados para trabalhar com alunos sem deficiência e de forma convencional, ou seja, não há inovações em suas práticas. Thoma (2006, p. 16) conclui em sua pesquisa que a grande dificuldade enfrentada pelas instituições é que

[...] os docentes necessitam, para além de uma postura política de aceitação das diferenças, conhecimentos técnicos para saber trabalhar com aquelas relacionadas às necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais, físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas ou outras.

Complementado com as conclusões a que chegou a autora, e com a fala acima do entrevistado, fica claro que o problema não está apenas no despreparo de alguns professores, mas de alguns alunos também, como podemos observar a seguir:

Eu não tenho ajuda dos colegas. Só agora no trabalho de docência que eu tenho conversado com a colega. Eu já fui abandonado na apresentação de trabalhos, por alunos que desistiram de apresentar em cima da hora (...). [...] teve uma vez que eu não consegui apresentar o trabalho direito. E eu cheguei em casa chorando, e eu pensei “eu estou reprovado”. Eu fiz outro trabalho para recuperar, mas eu a princípio fiquei muito desesperado. (André)

Diante do exposto, reconhecemos que é fundamental para o docente interagir-se com os alunos, pois assim ele conhece as especificidades existentes em função da condição de cada aluno. Deste modo, o professor conseguirá promover metodologias acessíveis, a fim de destacar as potencialidades existentes. Já a instituição, como espaço inclusivo e acessível deve promover ações que ultrapassem a sala de aula, para que os alunos possam lidar com as diferenças e compreender que determinados alunos precisam de atividades educativas diferenciadas, pois só assim esses sujeitos terão acesso ao conhecimento de maneira eficaz, promovendo assim o princípio de igualdade.

4.4 DAS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

As impressões mais reflexivas estiveram presentes na questão que abordou as experiências vividas no decorrer da própria formação docente.

Ainda que as políticas públicas voltadas para a inclusão tenham avançado, refletidas particularmente na implementação do NAE na UDESC e na FEAD o NUAPE, os alunos com deficiência ainda encontram dificuldades no percurso de sua formação profissional, como podemos observar no relato a seguir:

Encontro dificuldades para permanecer no curso em relação ao financeiro (...). [...] tenho 29 anos e já me tornei deficiente físico estou num limbo terapêutico aguardando 5 cirurgias entre elas uma cirurgia complexa no quadril, então, os motivos para desistir são grandes, mas eu preciso permanecer no curso para ter uma formação. (Mário)

Porém, na fala a seguir evidenciamos o drama do aluno durante o seu percurso acadêmico, principalmente antes da implementação do NUAPE, quando

questionado se teve motivos que o levaram a desistir do seu processo de formação

Já pensei em desistir, por causa das frustrações que eu encontrei na universidade e no curso, alto índice de reprovação, eu não tinha um apoio, não tinha nada antes do NUAPE, os professores me levavam como se eu fosse algo qualquer, como se não estivessem “nem aí”, eu fui desanimando, às vezes eu vejo que não tem melhoras e apenas piores, como se as coisas andassem apenas para trás. Os objetivos que eu queria ter alcançado eu não alcancei. (André, Grifo nosso).

Ao questionarmos sobre que objetivos seriam esses que o aluno gostaria de ter almejado, o mesmo aponta que:

Eu não tinha interesse em ficar tanto tempo dentro da universidade, isso é uma das primeiras coisas, eu já estou há 8 anos aqui, o curso de história são 4 anos, já tinha dado para eu fazer 2 graduações, as vezes eu conto minha situação para as pessoas do curso, que estudam comigo e vejo eles dando risada. Acham isso normal, eu não acho isso normal. Eu entrei aqui eu tinha 22 anos agora já estou com 31. E uma das coisas que me dá medo é justamente o jubileamento, eu tenho só mais um semestre, porque se eu reprovar agora eu só vou poder me formar em 2020. Olha o tempo que eu vou ter que esperar? De 2018 até 2020 é muita coisa, eu não tenho todo esse tempo. Tem uma série de coisas que passa pela minha cabeça, não conseguir se formar a questão do mercado de trabalho, por causa da minha idade, isso tudo passa pela minha cabeça e eu entro em pânico, eu entro em desespero. Quando entramos em desespero é complicado para ficar calmo depois. (André, Grifo nosso).

Na perspectiva de Sasaki (2009), uma instituição é acessível do ponto de vista atitudinal, quando o coletivo do espaço acadêmico tem atitudes que proporcionam ao desenvolvimento formativo do aluno com deficiência. Sendo assim, concordamos com o autor e reafirmamos a necessidade de haver um processo de conscientização atitudinal dos professores, dos próprios alunos que estudam com o aluno com deficiência e com os demais envolvidos no processo educacional.

A inclusão é o suporte para amparar todo o trabalho nos espaços educativos, “além da necessária formação continuada e adequada aos professores e demais profissionais da educação, que trabalhem de forma colaborativa e atenta às necessidades educacionais de todos os alunos” (LUNARDI-MENDES; PEREIRA, 2018, p.13). Por meio da fala de André foi possível verificar que o trabalho de inclusão não pode ficar restrito ao NAE e NUAPE, e acrescentamos que no processo formativo é necessário um currículo mais flexível, a fim de alcançar os objetivos previstos nas diversas áreas educacionais.

O relato marcante na fala do entrevistado a seguir deixa claro que,

A experiência não foi nada agradável. Uma das coisas que pesa pra mim é a questão

de que eu sou o único da família que está no ensino superior, e se eu me formar eu vou ser o primeiro da família com ensino superior, e isso é o que faz com que eu não desista, por acreditarem em mim em casa, no meu potencial e por isso eu não desisto do curso, isso que motiva a ficar na FAED, a vontade de chegar lá, na reta final do curso. (André, Grifo nosso).

Apesar da experiência desagradável, André relata outro motivo para não desistir, pois o contato com outro aluno com deficiência durante seu estágio de docência, requisito para seu processo de formação, o levou a pensar diversas coisas, como demonstra na fala seguinte:

Tem um colégio que estou fazendo estágio de docência, e na turma tem um aluno com autismo. É muito diferente você entrar em sala e se deparar com um aluno com deficiência. Passa pela minha cabeça várias coisas, porque por mais que eu seja apenas estagiário ali, tem um respeito, eu entro em sala e ele vem conversar comigo, me mostra o que ele fez o que tem escrito no caderno dele. Eu achei isso fantástico é maravilhoso, eu me vi ali, entende? (André, Grifo nosso).

Neste momento, André se emociona e começa a chorar e tomado pela emoção ele complementa: “me motiva a **tratar esses alunos como seres humanos, que necessitam de apoio, e não excluí-las do convívio social e educacional**” (Grifo nosso).

As experiências citadas por André e Mário, sobre os desafios presentes em seus percursos no ensino superior trazem reflexões acerca das condições dos alunos com deficiência na universidade. Foi possível perceber o quanto os dois alunos não estão cientes de seus direitos. Para um deles foi necessária uma ajuda de fora para entender que precisava de um auxílio dentro da instituição. Apesar das barreiras evidenciadas, principalmente as de ordem física, pedagógica e atitudinal, eles deram passos importantes que favoreceram positivamente a formação pessoal e profissional.

Outro fator que apontamos é que a UDESC, por meio do NAE e NUAPE, mesmo sendo núcleos recentes, tem proporcionado condições para que estes alunos desenvolvessem suas potencialidades, mesmo diante das fragilidades observadas: nos relatos, na análise documental e na formação que atenda à diversidade humana. Sob essa perspectiva, é atribuição da instituição promover a inclusão e acessibilidade no ambiente acadêmico.

Retomo, então, a pergunta feita na introdução deste estudo: *Como os alunos com deficiência que se encontram regularmente matriculados e frequentando os cursos de licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e da Educação da*

Universidade do Estado de Santa Catarina entendem o processo de inclusão e acessibilidade em sua formação profissional de professor? Ao analisar as falas dos entrevistados, observamos que o processo de inclusão e acessibilidade está caminhando gradativamente, num ritmo lento, sendo necessário mais ações para o processo de construção de uma educação inclusiva e espaços acessíveis. Os caminhos apontados neste estudo podem representar valiosas contribuições para esse processo de construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o objetivo de analisar a percepção dos alunos com deficiência que se encontram regularmente matriculados e frequentando os cursos de licenciaturas - FAED/UDESC – e como entendem o processo de inclusão e acessibilidade em sua própria formação profissional de professor.

Neste percurso, verificamos dentre os documentos oficiais que compuseram os documentos legais em nível nacional, que a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) tem grande expressão na regulamentação de outras políticas para a educação na perspectiva inclusiva. Nesse caso, implica também em condicionar a formação acadêmica em nível superior nesse mesmo propósito, de modo a assegurar acesso e permanência no ensino superior.

Dos documentos institucionais foi observado que a UDESC conta com algumas ações que se iniciam e centram-se mais como espaços de apoios e orientação à acadêmicos com deficiência denominados NAE e NUAPE, além de editais de ingressos que seguem regulamentados pelo sistema educacional brasileiro, pela inclusão social. Ainda que de modo tímido, pudemos compreender como a instituição analisada tem promovido a inclusão e acessibilidade para os alunos com deficiência em todas as suas dimensões: ingresso, acesso, permanência e formação.

Mas, precisamente, as vozes dos alunos identificados com deficiência apontam às possibilidades e limitações que têm constituído os desafios constantes que enfrentam para a formação profissional de professor. Conforme as questões apresentadas pelos dois alunos entrevistados e articuladas com as informações obtidas na análise documental, identificamos que as maiores barreiras que ambos enfrentam estão relacionadas às questões atitudinais e também físicas.

Fica mais evidente quando as falas apontam o sentimento do não pertencimento, inclusive de atitudes que não contribuem para garantir o princípio da inclusão, por parte de alguns professores que formam os futuros professores que estarão atuando na educação básica.

Ressaltamos a necessidade de a UDESC inserir a educação inclusiva no PDI, de forma a planejar e possibilitar transformações pleiteadas nos vários dispositivos

legais e políticos da educação inclusiva, como apresentado neste estudo. Destacamos que a criação do NAE e do NUAPE foi um grande progresso na instituição, mas ainda não são suficientes para promover a inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência no âmbito acadêmico.

As análises realizadas indicam a necessidade de ações nos processos avaliativos, metodológicos, pedagógicos e curriculares, com o propósito de salientar o respeito à diversidade dos alunos, contemplando estratégias de inclusão, acessibilidade e flexibilidade.

Apontamos algumas questões que consideramos significativas para a promoção da inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência no ensino superior: a) Formação dos profissionais da Universidade: técnicos e docentes para lidarem melhor com as questões da inclusão e diversidade; b) Flexibilização nos currículos; c) Projetos que incentivem os alunos (com e sem deficiência) a superarem desafios e a respeitar a diversidade; d) Acessibilidade nos *campus*, sobretudo na parte externa e, e) Propor editais a partir da percepção do aluno com deficiência (ou seja, por que não pensar em editais propostos com a participação dos próprios alunos com deficiência?).

Por quanto tempo a instituição continuará a silenciar os alunos com deficiência? Essa questão nos inquieta e nos faz compreender que dar voz a estes alunos se torna fundamental para o enriquecimento desse processo de formação, pois são eles mesmos que vivem as situações cotidianas que limitam ou promovem a formação profissional no ensino superior. Por isso, os apontamentos sinalizados pelos próprios alunos são fatores que fundamentam essencialmente as necessidades educativas das quais contribuem para a efetiva inclusão no ensino superior. Desse modo, a instituição universitária tem elementos para repensar e rever suas ações e verificar se contribuem ou não para a promoção e construção de uma universidade mais inclusiva e acessível a todos os alunos que buscam uma formação profissional de professor. É necessário dar visibilidade aos alunos com deficiência e não focar em suas limitações.

Concluimos, contudo, que a UDESC ainda não é uma instituição que promove a inclusão e acessibilidade em sua totalidade. Apesar dos avanços com a criação dos núcleos, a instituição ainda pode avançar, principalmente, no que foi sugerido acima.

Pelo exposto, os estudos sobre inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência no ensino superior necessitam ser aprofundados. Espero que esse estudo possa auxiliar o fortalecimento da política de inclusão na UDESC e, conseqüentemente, na formação de muitos outros alunos com deficiência que buscam garantir seu espaço de formação no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 45, p. 66-71, mai. 1983.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28. Jan/Fev/Mar/Abr/ 2002.

BRASIL. DECRETO Nº 186/2008. Brasília, 09 de julho de 2008b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-publicacaooriginal-100742-pl.html> Acesso em 12 de maio de 2018.

BRASIL. DECRETO Nº 6.949. Brasília, 25 de agosto de 2009. Dispões sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>Acessom 27 de maio de 2018.

BRASIL. DECRETO nº 7.611. Brasília, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 01 de dezembro de 2017.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em 21 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008a.

BRASIL. Programa Incluir. Documento Orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu (2013). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 19 de abril de 2018.

BRASIL. Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), 2013. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>>. Acesso em: 10 de abril de 2018.

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). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 18 de abril de 2018.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas 5 ed., 2010. 184 p.

HOSTINS, Regina Célia; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; PLETSCHE, Márcia Denise. **Projeto “Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem**. 2012. 24f. (Texto digitado).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia. Deficiência e igualdade: o desafio da proteção social. IN: DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia (orgs.). **Deficiência e igualdade**. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2010.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. **Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional**. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-57.pdf>>. Acesso em: 13 de abril de 2018.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. São Paulo: Hucitec; 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados**. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-105.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2018.

PEREIRA, Cléia Demétrio; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; PIRES, Yasmin Ramos; PEREIRA, Wiltiane Maria Barbosa. **Educação inclusiva no ensino (i)regular: uma análise a partir de Roger Slee**. 2018. 10f. (Texto Digitado).

PEREIRA, Wiltiane M. Barbosa; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. **Práticas pedagógicas no ensino regular e atendimento educacional especializado: inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2018. 14f. (Texto Digitado).

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e Funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, SP, Brasil, v.12, n.3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354/6733>>. Acesso em 11 de abril de 2018.

PLESTCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2.ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nau, 2014. 296p.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. **Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo**. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-127.pdf>>. Acesso em: 14 de abril de 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Construção do discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, Rosa, *et al* (Orgs.). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artemed, 2002. pág. 13-37.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319 Acesso em 16 de maio de 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, Brasília, Vol. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em 07 maio de 2018.

SLEE, Roger. **Um cortador de queijo com outro nome?** Reduzindo a sociologia da inclusão a pedaços. In: APPLE, M.; BALL, S. J.; GANDIN. *Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013.

THOMA, A. da S. A inclusão no ensino superior: “ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, MG, 2006. Disponível em <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>> Acesso em 18 de junho de 2018.

Universidade Estadual de Santa Catarina [UDESC]. Sobre a história da Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.udesc.br/sobre/hist%C3%B3rico>> Acesso em: 01 de Junho de 2018.

Universidade Estadual de Santa Catarina [UDESC]. Núcleo de Acessibilidade Educacional. Disponível em: <<http://www.udesc.br/nae>> Acesso em: 20 de abril de 2018.

Universidade Estadual de Santa Catarina [UDESC] (2017). Plano de Desenvolvimento Institucional, 2017- 2021. Florianópolis: UDESC. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PDI_2017_2021_1_21_10_0680670001477414630.pdf> Acesso em: 20 de abril de 2018.

Universidade Estadual de Santa Catarina [UDESC]. Projeto do Núcleo de Apoio Pedagógico. 2017. 13f. (Texto Digitado).

YIN, Robert K. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. Tradução Crísthian Matheus Herrera. 5 ed. Porto Alegre: Bookman. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou Wiltiane Maria Barbosa Pereira, acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), do Centro de Ciências humanas e da educação (FAED), sob a orientação da Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, com o objetivo de analisar as políticas públicas educacionais no âmbito da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), dentro das licenciaturas do Campus I da UDESC que orientam o acesso, a circulação e permanência de alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida no Ensino Superior.

Sua participação nesta pesquisa envolve uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio, para posterior transcrição. Na publicação dos resultados sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo.

Ao aceitar participar dessa pesquisa você estará contribuindo para a compreensão do objeto estudado e para a produção de conhecimento científico para a área educacional.

Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos, pelo telefone: (48) 3664-8589 ou pelo e-mail: o.praticasescolares@gmail.com

Atenciosamente,

WILTIANE M^a BARBOSA PEREIRA
CPF: 010.849.233-86

Florianópolis, ____/____/2018



Profa. Dra. GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES

Professora Orientadora

Observatório de Práticas Escolares - UDESC/FAED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____, RG/CPF _____, aceito participar desta pesquisa e autorizo que realizem a coleta de dados, conforme os procedimentos metodológicos indicados, mantendo minha identificação em total sigilo, decorrentes de publicações científicas.

Florianópolis, ____/____/2018.

Assinatura:

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Curso de licenciatura em Pedagogia UDESC/FAED

Entrevista semiestruturada

Local: Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED

Alunos da pesquisa: Alunos com deficiência dos cursos de licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED/UDESC.

Entrevistado (a):

Data:

Sexo: Idade: Etnia: Nacionalidade:

Deficiência:

Telefone:

A pesquisa intitulada “INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: AS VOZES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA” tendo como objetivo principal: *Como os alunos com deficiência que se encontram regularmente matriculados e frequentando os cursos de licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina entendem o processo de inclusão e acessibilidade em sua formação profissional de professor?*

Para isso, esta entrevista organiza-se em torno de quatro eixos centrais: a) Ingresso no ensino superior; b) inclusão e acessibilidade; c) Práticas curriculares e uso de recursos e d) Experiências na formação docente.

<p>Ingresso no ensino superior</p>	<p>1. O que o motivou a busca por uma formação docente no ensino superior? E por que a escolha por uma licenciatura, para formação docente?</p> <p>2. Qual licenciatura você está cursando?</p> <p>3. Como foi o ingresso na UDESC? Vestibular, retorno de graduado, SISU...</p>
------------------------------------	--

	<p>4. Nesse processo de seleção houve algum tipo de dificuldade? Foi necessária alguma adaptação?</p> <p>5. Você conhece algum documento institucional que regulamenta a acessibilidade e inclusão no ensino superior? Especificamente na UDESC, você teve alguma orientação de documentos institucionais para seu acesso na UDESC?</p>
Inclusão e acessibilidade	<p>1. O que você compreende por inclusão?</p> <p>2. A partir da sua compreensão sobre inclusão, você sente-se incluído (a) no curso de licenciatura?</p> <p>3. O que você entende por acessibilidade? Durante a sua experiência na universidade, você teve acessibilidade em que situações para permanecer no curso?</p> <p>4. Que relação você faz entre inclusão e acessibilidade, no ensino superior?</p> <p>5. Comparando sua experiência formativa, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior como você avalia em termos de inclusão e acessibilidade a experiência na universidade?</p>
Práticas curriculares e uso de recursos	<p>1. Nas práticas curriculares em sala de aula são utilizados algum tipo de recurso ou atividades adaptadas para que você tenha acessibilidade aos conhecimentos das diferentes áreas disciplinares?</p> <p>2. Quais recursos/atividades estão sendo realizadas/os para que garantam o desenvolvimento das suas atividades acadêmicas com equidade?</p> <p>3. Qual sua relação com os colegas de formação? Você tem encontrado nas relações com os colegas possibilidades de se apropriar melhor dos conhecimentos abordados? Em que situações têm ocorrido os relacionamentos acadêmicos com os</p>

	<p>colegas de turma?</p> <p>4. Você já se sentiu constrangido (a) por não conseguir realizar atividades acadêmicas na universidade? Se sim, pode nos relatar essa situação?</p>
Experiências na formação docente	<p>1. Quais as principais dificuldades encontradas nesse processo de formação docente?</p> <p>2. Em algum momento da formação docente, levado a pensar em desistir do curso?</p> <p>3- Relate um pouco da sua experiência enquanto aluno dessa instituição.</p> <p>4. Que sugestões você daria para que a UDESC proporcionasse maior inclusão e acessibilidade dos estudantes com deficiência no ensino superior?</p>