

A acessibilidade atitudinal: as atitudes do Outro e a Inclusão Educacional no Ensino Superior

Attitudinal accessibility: the attitudes of the Other and Educational Inclusion in Higher Education

DOI: 10.53660/inter-185-SS10

Luanny Helena de Miranda Silva

*Centro Universitário UniLaSalle Lucas do Rio Verde - MT
luanny@hotmail.com*

Mara Alice Barp Topanotti

*Centro Universitário UniLaSalle Lucas do Rio Verde - MT
maratopanotti@hotmail.com*

Maiara Caroline Soares de Abreu

Centro Universitário UniLaSalle Lucas do Rio Verde - MT

Moacir Juliani

*Centro Universitário UniLaSalle Lucas do Rio Verde - MT
moacir.juliani@unilasallucas.edu.br*

Nádia Ligianara D. Nyari

*Centro Universitário UniLaSalle Lucas do Rio Verde - MT
nadia.nyari@unilasallelucas.edu.br*

Resumo: O presente estudo visa chamar a atenção para a inserção do Ensino superior deve ser direito de todas as pessoas, nesse sentido foi realizado uma pesquisa em uma Instituição de Ensino Superior localizado no Estado de Mato Grosso – MT a fim de quantificar com maior exatidão a realidade dos acadêmicos com relação a acessibilidade no ensino superior, de forma a descrever as reais percepções, vivências e experiências. De acordo com que foi observado podemos constatar que a estrutura física, espaços, equipamentos e acessibilidade arquitetônica apresenta-se adequada, bem como a utilização dos recursos para a eliminação de barreiras arquitetônicas, piso tátil, espaços identificados em braile e uma biblioteca preparada com materiais, recursos de tecnologias assistidas e atendimento adequado conforme a limitação apresentada. O ensino superior é um espaço de formação profissional e de preparação para a vida por excelência, precisando dar maior atenção à natureza atitudinal dos conteúdos de forma a contemplar a educação inclusiva e a sua transversalidade em todos os níveis da educação para enfatizar a formação para saber, saber fazer e ser.

Palavras-chave: Limitações; Acesso ao Ensino; Educação. Inserção.

Abstract: *This study aims to draw attention to the inclusion of Higher Education should be the right of all people, in this sense, a survey was conducted in a Higher Education Institution located in the State of Mato Grosso - MT in order to more accurately quantify the reality of academics regarding accessibility in higher education, in order to describe the real perceptions, experiences and experiences. According to what was observed, we can see that the physical structure, spaces, equipment and architectural accessibility are adequate, as well as the use of resources for the elimination of architectural barriers, tactile flooring, spaces identified in Braille and a library prepared with materials, assistive technology resources and adequate care according to the presented limitation. Higher education is a space for professional training and preparation for life par excellence, needing to pay greater attention to the attitudinal nature of contents in order to contemplate inclusive education and its transversality at all levels of education to emphasize training to know, knowing how to do and how to be.*

Keywords: *Limitations; Access to Education; Education. Insertion.*

INTRODUÇÃO

As discussões relativas à diversidade, ao direito à acessibilidade e à inclusão têm se tornado um campo fecundo e mais frequente no contexto educacional, que estabelece “*educação de qualidade como um direito de todos*”. Nesse contexto, nas últimas décadas temos observado o surgimento e a implementação de políticas educacionais de inspiração inclusiva em todos os níveis de ensino.

No ensino superior, destacam-se as ações que promovem o acesso e acessibilidade a pessoas com deficiência principalmente, a partir da década de 1990. Esse direito é garantido por lei, sendo facultado ao indivíduo exercê-lo ou não (BRASIL, 2015). O não cumprimento pelas Instituições de Ensino Superior (IES) (GOMES et al, 2021) é considerado uma forma de desigualdade e discriminação e medidas podem ser tomadas via Ministério Público (BRASIL, 2015).

No entanto ficaram mais evidentes a urgência por políticas nos últimos anos, principalmente com relação a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Em muitos contextos educacionais segundo De Jesus Pereira & Santos (2020) “*esse processo ainda é marcado por indefinições, apesar de muitas instituições estarem receptivas ainda há um despreparo ou falta de formação para recebê-las, gerando inseguranças em todos os envolvidos no processo*” (CARVALHO et al., 2017).

Esse cenário ainda pode ser agravado, devido a falta de pesquisas que explicitam a verdadeira situação nas universidades, segundo (FREITAS & TENÓRIO, 2015, p. 3) o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2018 considerou um aumento

significativo no número de matrículas no ensino superior por parte dos estudantes com algum tipo de deficiência, contudo esse percentual ainda é baixo, colocando em questionamento a qualidade da educação básica para esse público, como também as condições de acesso (DA ROSA & DOS SANTOS, 2020).

Os resultados apontam que as medidas governamentais priorizaram a expansão de instituições privadas, enquanto a representação de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras continua sendo um cenário de exclusão, visto que o deficiente tem direitos iguais de acesso, permanência e qualidade da educação, do nível básico ao superior (BOAVENTURA, 2020).

A partir desta necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre esse tema, o objetivo deste do presente estudo é avaliar a forma a acessibilidade atitudinal se apresenta em uma Instituição Ensino Superior privada de localizada no norte do Mato Grosso - MT, desvelando as percepções dos acadêmicos acerca da acessibilidade atitudinal e simular situações do cotidiano nas quais a acessibilidade atitudinal entra em cena.

Pressupomos que ao socializar este estudo no meio acadêmico o maior número de pessoas possa refletir sobre o assunto e tentar tensionar as transformações e mudanças para melhorar a relação e o compartilhamento dos espaços públicos e sociais, possibilitando assim um convívio mais harmônico e todos usufruindo de seus direitos de acesso, permanência de forma autônoma.

Educação Superior e a Legislação Brasileira

Nos últimos anos as discussões relativas à diversidade, ao direito à acessibilidade e à inclusão têm se intensificado, sobretudo no contexto educacional e social, a fim de estabelecer condições de acesso e permanência a todos os seus membros na sociedade. De acordo com Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990) segundo oficializada na Declaração Mundial sobre Educação para Toda “*educação de qualidade é um direito de todos*” principalmente as “*necessidades básicas de aprendizagem*” Organização das Nações Unidas (ONU, 1990).

No Brasil, esse direito é universal e “ninguém pode ficar de fora” contempla conforme Art. 5º “igualdade” e a “não discriminação” e estabelecido através do Art. 205 da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988).

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 66).

E da “Lei de Acessibilidade” nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000), pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta a Lei 10.098 supracitada; o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009); o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que institui o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite” que determina garantia de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2011) e a “Lei de Inclusão” nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), esta última fica estabelecido

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

Sendo Pôncio (2019) o Decreto Federal 5.296 de 2004 (BRASIL, 2004) afirma que as deficiências podem ser

Deficiência física: Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

Deficiência auditiva: Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

Deficiência visual: CEGUEIRA, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a BAIXA VISÃO, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

Deficiência múltipla: Associação de duas ou mais deficiências; e,

Deficiência intelectual: Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho (BRASIL, 2004, p. 1-2).

Para Silva (2014) os diferentes tipos de acessibilidade podem classificar-se em “*acessibilidade arquitetônica, acessibilidade atitudinal, acessibilidade informacional e*

comunicacional e acessibilidade pedagógica e curricular” (DA SILVA, FERREIRA & CARVALHO, 2004). Segundo a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (LBI) (BRASIL, 2015, p. 2) as barreiras são classificadas em:

Barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; Barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; Barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; Barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; Barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; Barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso às tecnologias (BRASIL, 2015, p. 2).

Essa mesma (PÔNCIO, 2019) Lei em seu Art. 3º define acessibilidade como possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias; bem como, de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural e declara no seu Art. 53 “*acessibilidade é direito e garante viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social*” (BRASIL, 2015, p. 13)

Nesse contexto, várias políticas educacionais de inclusão em todos os níveis de ensino têm se intensificado, sobretudo o que se reflete a inclusão do ensino superior, com a eliminação das barreiras pedagógicas e ações em favor da acessibilidade e permanência com qualidade de pessoas com deficiência matriculadas no Ensino Superior (GUEDES, 2020).

A partir de parcerias entre a Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior (SESu), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) o Governo Federal estabeleceu, a partir de 2005 o “Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior” com o propósito de segundo Guedes (2020) de

[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, MEC, Secadi/SESu, 2013).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (SILVA, 2020) “o acesso, a participação e à aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação nas escolas regulares”, deveria garantir “a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.” Principalmente na educação superior esta deve ser “efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes”, com “acessibilidade, comunicação nos sistemas de informação, disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, pesquisa e a extensão” (BRASIL, 2008; BRASIL 2020).

Assim, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) no âmbito do Ensino Superior estabelece ensino aos educandos (BRASIL, 2020) através de

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, em como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Entretanto em uma nova edição a Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015, o poder público deverá instituir cadastro nacional de estudantes com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 2015).

[...] identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão.

[...] qualquer obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à

comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

Com isso foi introduzido por meio da Lei nº 10.436 de 2002 a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior com a finalidade de difundir a política inclusiva à comunidade surda, (BRASIL, 2013, p. 15; BRASIL, 2020).

Segundo a Coordenação Geral de Legislação e Normas da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (CGLNRS), Diretoria de Política Regulatória (DPR), Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), Ministério da Educação (MEC) o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 estabelece prioridade de atendimento para pessoas com deficiência, no texto do Incluir traz o artigo 24 em que estabelece essa prioridade também no ensino superior (BRASIL, 2013, p. 7; BRASIL, 2020).

[...] estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2013, p.7)

Quanto ao Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 no Art. 24 o item 5 que trata do eixo Educação, estabelece que “*as pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino Superior*” [...] “*sem discriminação e em igualdade de condições*” (BRASIL, 2009). Com isso a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), (BRASIL, 2008; BRASIL 2020)

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

Entretanto os os compromissos institucionais das IES, sejam públicas ou privadas, para com a acessibilidade, como estratégia de inclusão devem incluir segundo de Souza Batista & da Silva (2018) por meio do Decreto 7.611 de novembro de 2011 e pela Lei Brasileira de Inclusão nº13.146 julho de 2015

[...] Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que contemple as estratégias inclusivas... Projetos Pedagógicos Institucionais que descrevem, igualmente, as políticas inclusivas em consonância com o PDI e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) [...] condições de flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura para possibilitar o acesso à educação superior [...] no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos a ela associados com a presença de um tradutor e intérprete, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes [...] utilização do Sistema Braille, de conformidade com o documento da "Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a utilização da tecnologia assistiva direcionada também aos estudantes com baixa visão como lupas, ampliadores de fonte e similares) [...] democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior, garantindo condições que minimizem os efeitos das desigualdades sociais e regionais, apoiando, por meio de ações inclusivas os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica [...] transversalidade curricular das temáticas relativas aos direitos humanos, incluindo a dignidade humana, igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, do vivência e globalidade e a sustentabilidade sócio ambiental ... (SOUZA BATISTA & DA SILVA, 2018).

Assim, por meio da Nota Técnica nº 385 de 2013 orienta que todos os processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos superiores pertencentes às Instituições de Ensino Superior públicas e privadas pertencentes ao sistema federal de ensino (BRASIL, 2013, p. 3) devem obrigatoriamente (BRASIL 2020)

[...] determinada em especial, no Decreto nº 5.296/2004, bem como é definida pela Lei nº 10.048/2000, pela Lei nº 10.098/2000, pelo Decreto nº 7.611/2011, e regulamentada pela Portaria MEC nº 3.284/2003. Nesse sentido, preveem a política educacional vigente e os referenciais pedagógicos da educação inclusiva. (BRASIL, 2013, p. 1; BRASIL 2020).

Nessa mesma premissa, o despreparo dos docentes e a carência de formação específica e continuada faz com que aumente os obstáculos do aluno com deficiência propicie atitudes de “*discriminação e preconceitos*”, de acordo com Moreira (2004) (DE ALMEIDA JÚNIOR, & FERNANDES, 2017).

[...] o professor ao receber em sala de aula estudantes necessidades especiais enfrenta uma situação nova e desafiadora, já que na grande maioria das vezes, desconhece as especificidades, os apoios e os recursos que esta demanda requer. Isso faz com que parte dos professores enfrentam dificuldades iniciais relacionadas à falta de conhecimento e a tendência de uma representação negativa da deficiência (MOREIRA, 2004, p. 61) .

Podemos perceber que ainda o estudante com deficiência tem dificuldade de ingressar ao ensino superior o que torna-se imprescindível que se efetivem mais políticas

de acessibilidade o poderia potencializar ainda mais a acessibilidade, sendo necessário repensar e ressignificar o fazer pedagógico, com acessibilidade arquitetônica, pedagógica, tecnológica e atitudinais no ensino superior a todas as pessoas, é indispensável total autonomia e segurança, com livre acesso a todos os ambientes sem empecilho; recursos didáticos para acesso às informações, conhecimento e atendimento educacional especializado; tecnologias e ferramentas tecnológicas – Tecnologias Assistidas; prestação de serviços e atendimento sem discriminação ou preconceito.

Com oferta de atendimento educacional desde a seleção até a inclusão, com formação continuada e a sensibilização da comunidade envolvida no processo de inclusão (MACIEL, 2014). Para Santos (2003) o ensino superior propõe

[...] ações que favoreçam a formação global de seus alunos com deficiência, com ênfase na sua participação, a partir de práticas e estratégias inclusivas em respeito à diversidade em qualquer setor, contribuindo ainda na formação de novos profissionais sensíveis que atuarão junto a alunos com deficiência, caracterizando mudanças de atitudes, bem como servir de modelo, no processo de formação desses profissionais.

Contribuir com o processo de inclusão escolar, formando os futuros profissionais para atuarem na escola regular para que, a partir daí possam ter uma mudança de mentalidade quando percebem a diversidade humana nestes ambientes, refletindo significativamente em sua atuação de forma positiva e inclusiva (MACIEL, 2014).

O mesmo autor chama a atenção para que haja maiores pesquisas sobre o tema e uma legislação que aborda “*a criação de políticas internas e criação de núcleos de atendimento especializado que garantam acessibilidade e inclusão*”. A [...] “*Universidade é produtora de conhecimentos, promove cidadania e é um espaço de educação para todos ... e implementar ações educativas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior é uma questão de democracia e cidadania*” de acordo com Castanho e Freitas (2005 p. 1).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 45 milhões de brasileiros têm algum tipo de dificuldade para ver, ouvir, se movimentar ou certo tipo de incapacidade mental. Na lista de pessoas com deficiência do Censo da Educação Superior, foram contabilizados alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (JOCA & PORTO, 2020). De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), destas 48 mil pessoas, frequentaram a educação superior em 2019, aproximadamente 5 mil novos alunos em relação a 2018.

Podemos perceber que o número de pessoas com deficiência no ensino superior ainda é baixo no Brasil, quando comparado segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que mais de 10% possui algum tipo de deficiência. De acordo com o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Estatística Site (IBGE de 2010) quase 24% de nossa população apresenta deficiência, o que significa aproximadamente 45,6 milhões de pessoas. A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) em parceria com o Ministério da Saúde considerou quatro tipos de deficiências: auditiva, visual, física e intelectual.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) estabelece segundo Arruda, De Castro & De Barreto (2020) *“que as instituições de educação superior precisam ampliar a capacitação a professores para atendimento a pessoas com deficiência”*, sobretudo no âmbito do ensino superior e pós-graduação, *“de modo que estas possam se tornar profissionais e cidadãs (os) que respeitem a diversidade que há na sociedade, transformando-a em uma sociedade mais inclusiva e eliminando os preconceitos que ainda existem em nosso entorno”*.

Quando nos referimos a esse termo, podemos verificar através de estudos publicados por outros autores que as IES brasileiras, contam com diversos programas, ações, estatutos, leis e decretos que apoiam a inclusão e avaliação do ensino na educação superior para pessoas com deficiência (ARRUDA, DE CASTRO & DE BARRETO, 2020).

METODOLOGIA

Conforme Minayo (2012) a metodologia é o caminho que o pesquisador trilhou em seu estudo para chegar às respostas das questões que lhe inquietavam a ponto de tornarem-se no seu problema de pesquisa. E estas o inquietam porque não se têm respostas satisfatórias a elas. Assim, todo o fazer do pesquisador no intuito de buscar respostas faz parte do designer metodológico.

A acessibilidade atitudinal é um tema da área das ciências sociais. Ao construirmos este entendimento concebemos que o estudo realizado faz parte da pesquisa de abordagem qualitativa na qual o método escolhido foi o indutivo.

Em relação aos objetivos, a pesquisa está qualificada como descritiva, na medida em que a preocupação dos pesquisadores foi a de descrever com a maior exatidão possível a realidade da acessibilidade no ensino superior, situando os lócus da pesquisa o contexto de uma Instituição de Ensino Superior do Estado de Mato Grosso – MT. Neste contexto

realizou-se pesquisa participante. A pesquisa participante é definida por Brandão (1998, p. 43) como sendo “*a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior*”.

Para a coleta de dados acerca do tema foi escolhido a realização de vivências no contexto do ensino superior de forma a produzir a partir da reflexão dos indivíduos envolvidos nas constatações. Já as acadêmicas tiveram dupla função: a de construir sentidos de forma que as vivências se transmutaram em experiências e observar a reação dos outros acadêmicos e após coletar suas impressões e constatações mediante entrevistas rápidas na área de convivência da faculdade, buscando tomar ciência das percepções dos acadêmicos dos diferentes cursos. A análise dos dados coletados teve a pretensão de construir sentidos a partir das contribuições dos autores convidados para este estudo e que embasaram o referencial teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro momento, foi realizado a construção da empatia através de vivências, com relação à pesquisa, foram participantes as acadêmicas no decorrer do ano de 2019 do Curso de Licenciatura em Pedagogia da IES, na disciplina de Educação Inclusiva. Após estudos acerca do referencial teórico da Educação Especial e da perspectiva da Educação Inclusiva e sua transversalidade nos diferentes níveis da escolaridade, as acadêmicas foram desafiadas a realizar vivências relacionadas à acessibilidade atitudinal dentro do contexto social do ensino superior.

Inicialmente foi realizada vivência com atividade onde foi enfatizada a propriocepção na qual um grupo de acadêmicas foi privado do uso da visão e outro grupo às conduzia no espaço físico e vice-versa. Durante a atividade foram realizadas observações acerca das reações de estranhamento dos acadêmicos de outros cursos que desconheciam a natureza da atividade que estava sendo realizada e as encontravam nos corredores e área de convivência da IES.

Na atividade de construção de sentidos acerca da vivência realizada, as acadêmicas aqui identificadas por seu primeiro nome, manifestaram as suas percepções em relação a si e ao outro. Ao colocarem-se na situação de privação da visão e desafiadas a construir autonomia no aspecto da acessibilidade e deslocamento nos espaços de uso comum da IES, manifestaram a importância do auxílio e orientação dos colegas a fim de

buscar segurança ao deslocar-se pelos espaços. Este aspecto ficou demonstrado nos seguintes relatos:

O tempo todo o sentimento é de insegurança, de não saber onde estou por mais que eu conheça o lugar. Eu tive que desenvolver outros sentidos, como o tato, eu retirei os sapatos para poder sentir as marcações do piso tátil para tentar entender como é a sensação de saber onde estava pisando e o que teria na minha frente, a questão da audição também foi muito importante, pois eu tinha que prestar atenção nos sons ao meu redor para poder me situar (MARA, 2019).

Na discussão realizada após a vivência, um dos aspectos abordados foi o das pessoas que em de algum acidente perdem a visão. O fato de terem utilizado a visão e se verem privadas dela, passam a depender do outro inicialmente, até que ocorram adaptações e aprendizagens relacionadas à orientação espacial, a utilização de outros sentidos de forma a auxiliar no senso de orientação no espaço e tempo.

A sensação é de desespero de não saber o que fazer, de não ter noção de espaço, medo de esbarrar em alguém ou em algo mesmo sendo guiado por outra pessoa (KATILLYN, 2019).

As acadêmicas relataram a percepção de uma gama de sentimentos durante a realização da vivência. Segundo elas, a privação despertou de forma considerável o medo e o desespero mesmo com o auxílio do outro, como elas destacaram:

Eu achei diferente, uma experiência única, você não sabe onde está e acaba se apoiando em algo. Como eu conheço a instituição onde estava ficava mais fácil de saber onde estava, como por exemplo, quando tinha muitas pessoas sabia que estava na praça de alimentação (CARLA, 2019).

A sensação é incrível pelo fato de você saber e ao mesmo tempo não saber onde você está indo, é incrível pelo fato de uma pessoa cega conseguir se localizar e uma pessoa que enxerga não ter ao menos o senso de saber onde está. Como por exemplo, passar a mão na sinalização em braille e não saber o que está escrito (CAROL, 2019).

É uma sensação diferente e assustadora. Imagine você acordando pela madrugada, e não conseguindo enxergar nada, e por está escuro acabar esbarrando nos móveis, mesmo você conhecendo a sua casa e os lugares onde os móveis estão, é difícil se situar em um lugar onde a escuridão prevalece. Foi mais ou menos assim que me senti nessa experiência (LUANNY, 2019).

Em relação à reação e atitude do outro, aqui representado pelas colegas que auxiliaram ou pelos acadêmicos dos outros cursos que encontravam nos corredores durante os momentos de privação dos sentidos, uma acadêmica assim se pronunciou:

“Foi uma sensação estranha, fiquei com muito medo de cair ou de alguém esbarrar em mim. Teve um momento em que os olhares e risadinhas das pessoas ao redor me deixaram bastante constrangida e me passaram insegurança ” (BRUNA, 2019).

Mediante a realização da discussão desta vivência percebeu-se o quanto todos os envolvidos na atividade ficaram sensibilizados e impressionados com a gama de dificuldades encontradas em se mover no espaço acadêmico com a privação do sentido da visão. Associada à dificuldade o incômodo acerca da reação do outro em momento em que estão evidenciando dificuldades. Este aspecto coincide com as percepções dos acadêmicos cegos que se manifestaram em outro trabalho de pesquisa conforme Souza (2008)

Em uma pesquisa que teve como objetivo identificar a percepção e os sentimentos de alunos com deficiência visual na convivência em sala de aula, verificou que, ao serem questionados sobre situações desagradáveis, ou que foram significativas em sala de aula, os alunos com deficiência visual relataram aspectos ligados à afetividade (atitudes do grupo) e ao acesso aos materiais utilizados em sala de aula (SOUZA, 2008).

A partir destas percepções, constatou-se como é importante a sensibilidade, a empatia e solidariedade nas aprendizagens no Ensino Superior, etapa formativa de maior maturidade e na qual se constroem aprendizagens que são levadas para a vida social e profissional.

Para Martins & dos Santos Silva (2016) em seu estudo enfatizam que as universidades desempenham um papel fundamental na democratização das oportunidades e na superação das dificuldades, sendo capaz de romper com as limitações, principalmente para aqueles portadores de necessidades (AMARAL, 1998). Os mesmos autores destacam as estratégias para promoção da inclusão no Ensino Superior envolvem uma gama de instrumentos, como a elaboração e implementação de políticas institucionais, a democratização ao acesso na oferta de vagas aos estudantes com deficiência, acessibilidade física e informacional, entre outros.

Nesse sentido Silva (2014) afirma que para que essas ações ocorram de forma eficiente é necessário que o professor vivencie a inclusão educacional de seus alunos com deficiência

[...] não apenas quanto às adequações à metodologia empregada e aos procedimentos didáticos, mas também, quanto aos instrumentos e recursos metodológicos a utilizar, as diferentes maneiras de enxergar e suas implicações para o processo de aprendizagem daqueles estudantes. Assim, terá subsídios para planejar as suas atividades contemplando a flexibilização dos objetivos, dos conteúdos e dos métodos avaliativos, na busca por evitar o insucesso acadêmico de tais estudantes, que necessitam estar e sentir-se incluídos em ambientes que propiciem o seu desenvolvimento pleno, sua condição emancipatória, tanto no viés acadêmico quanto no humanístico e social (SILVA, 2014; MARTINS & DOS SANTOS SILVA, 2016).

De acordo com De Paula, Guimarães & da Silva (2017) o professor deve ter conhecimento sobre as características da deficiência de seu aluno, principalmente a deficiência visual, no qual muitas disciplinas são abordadas de modo dependente de estímulos visuais, fato que dificulta a participação e o acesso aos conhecimentos. Nessa perspectiva os cursos de formação de professores devem promover o conhecimento sobre as condições capazes de minimizar os prejuízos e o aluno tenha o mesmo nível de aprendizado que os demais colegas.

Outros autores, como Camargo (2010) chamam a atenção para “ *acessibilidade leva em conta as características da linguagem mediante a “história visual” do discente, ou seja, se ele nasceu cego ou perdeu a visão ao longo da vida*”, Camargo & Nardi (2008) deve-se “*contemplar a deficiência visual como um todo, com alunos cegos de nascimento, aqueles que perderam a visão ao longo da vida e aqueles com baixa visão (acuidade visual menor)*” e Pires (2010) “*é importante conhecer cada aluno para verificar qual é o melhor caminho ou as técnicas de produção adequadas*” a fim de buscar maneiras de transpor o conhecimento científico em casos requerem diferentes materiais, metodologias, e utilizam recursos diferenciados (DE PAULA, GUIMARÃES & DA SILVA, 2017).

Além dos fatores descritos, segundo o Ministério da Educação (2006) devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual, é saber se estes possuem memória visual, noção de cores, formas, luzes. Se a perdeu antes de forma a memória visual, o aprendizado deverá ocorrer a partir de uma linguagem cujos signos coincidam com suas vivências pessoais.

No segundo momento foi realizado uma observação acerca da Adequação dos Espaços físicos - Barreiras Arquitetônicas que foi apresentado na aula seguinte com a tarefa das acadêmicas pesquisadoras, foi a de verificar a adequação do espaço acadêmico de forma a eliminar barreiras que pudessem ser entraves ao acesso de acadêmicos com deficiência. Com seus materiais de anotação e câmeras dos celulares todo o espaço físico da IES foi visitado a partir do conhecimento pelos acadêmicos dos seguintes aparatos legais considerando (BRASIL, 2013)

I-está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto; II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades

escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas. (BRASIL, 2004) e;

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2013, p. 7).

Assim, todos os espaços físico e de acesso da IES foi escrutinado pelos acadêmicos com seus blocos de anotação: desde o ponto de ônibus, rampa de acesso à calçada, piso tátil, banheiros adaptados, elevadores, informações em braille, acesso a todos os departamentos em todos os andares, vagas de estacionamento demarcadas; portas de sala de aula com escrita em braille, acesso à biblioteca.

Alguns itens precisam ser verificados, como o acesso a rampas sem diferença de nível em relação ao calçamento, sem buracos ou obstáculos; rampas ao invés de escadas com corrimão, elevador deve ser adaptado para pessoas com deficiência, portas não podem ser estreitas (largura inferior à exigida), o piso de ser nivelamento, entre outros. A NBR 9050 (ABNT, 2004; DA COSTA & de SOUZA 2014), descreve como obrigatórias adaptações em ambientes públicos ou privados para que pessoas que apresentam algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida possam se locomover livremente sem as chamadas barreiras arquitetônicas.

Contudo o MEC ressalta que as IES devem atender todas as necessidades individuais dos universitários com deficiência física garantindo-lhes um espaço adaptado, livre de barreiras arquitetônicas e que favoreça o deslocamento entre as aulas (BRASIL, 1994). De acordo com Pereira (2006) “*alunos, independentemente de sua condição, têm o direito a um ambiente educacional que lhes possibilite a permanência e a conclusão de seus estudos com qualidade*” (DA COSTA & de SOUZA, 2014).

Em relação às vagas de estacionamento demarcadas, os carros que nela estavam não tinham nenhum indicativo de serem de pessoas da 3ª idade ou de pessoas com deficiência. Com relação ao fato, a legislação contempla esta garantia de direitos e que depende da consciência coletiva para a sua observação e garantia de usufruir deste direito de acordo com Brasil (2013)

Assegurar a acessibilidade é uma obrigação da IES, públicas e privadas, pertencentes ao sistema federal de ensino [...]determinada em especial, no Decreto nº 5.296/2004, bem como é definida pela Lei nº 10.048/2000, pela Lei

nº 10.098/2000, pelo Decreto nº 7.611/2011, e regulamentada pela Portaria MEC nº 3.284/2003. Nesse sentido, preveem a política educacional vigente e os referenciais pedagógicos da educação inclusiva (BRASIL, 2013, p. 1).

Educar para percepção do outro que tem deficiência e ou locomoção e acesso condicionados de forma com que as nossas atitudes e ações diárias não interfiram nas escolhas e protagonismos destes indivíduos é necessário, principalmente no espaço-tempo no ensino superior que enfatiza a formação profissional, as relações de trabalho e do dia a dia que vamos desenvolver e a forma como percebemos e qualificamos os outros sujeitos.

No terceiro momento o visitante cego e acesso aos espaços e serviços da IES, em que a coleta de dados aconteceu mediante a seguinte situação: Um ator, desconhecido pela comunidade acadêmica, proveniente de Curitiba – PR, acessou a IES no horário de entrada dos acadêmicos caracterizado como cego. Este ator, de 14 anos, alto, branco, muito bem vestido, bonito, impactou a todos que acessam a Instituição. O mesmo adentrava na Instituição com a bengala e óculos de cego enquanto as acadêmicas do curso, posicionadas em locais estratégicos escolhidos previamente, observavam toda a situação e realizavam o registro escrito nos seus blocos de anotação de forma disfarçada. Em relação à esta vivência, segue o relato e as percepções do ator:

No momento da minha entrada na faculdade ainda eram poucos os acadêmicos que acessavam a mesma. Segui pelo piso tátil da área de acesso coberta da faculdade e logo no início fui abordado gentilmente pelo vigia que se identificou e perguntou-me se eu precisava de ajuda, tocando-me no braço. Ao dizer que eu precisava ir na sala 20 do bloco 3 ele prontamente me auxiliou e em cada ambiente que a gente passava ele me orientava e descrevia o local. Desta forma ele impediu que eu pisasse na poça de água que tinha no caminho e me conduzia pelo piso tátil. Colocou-me no elevador de modo que logo cheguei na sala de aula desejada. Quanto às pessoas pelas quais passava percebia discretamente a forma como me dirigiam olhares estranhos. Eu me senti o centro da atenção, todos olhavam para mim. Fui tendo um sentimento ruim a partir destes olhares. Eram olhares estranhos de um cego entrando em uma faculdade. Eu gostei muito do atendimento do vigilante que me orientou e demonstrou preocupação para que eu me sentisse bem e soubesse que ambiente estava acessando na faculdade (MATHEUS, 2019).

O fato do ator não ser cego e estar protegido pelos óculos facilitou as percepções das reações, olhares, atitudes e gestos das pessoas ao seu redor. Intui-se o fato do ator ter um biótipo com características: branco, alto, atlético e bonito influenciou nas reações das pessoas ao seu redor e que poderiam ter outras reações se suas características físicas fossem diferentes. Em relação à deficiência e as formas pelas quais sofre discriminação pode-se destacar o que segue (BRASIL, 2015)

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015, grifo da autora)

A mãe do ator também esteve presente na realização desta vivência ao acessar a sala de aula onde foram socializadas as impressões do ator, das acadêmicas e seus relatos, também se manifestou:

Quando ele entrou na faculdade, por onde passava as pessoas silenciavam e acompanhavam todos os seus movimentos com olhares de admiração. Outros acadêmicos entraram na faculdade e em nenhum momento fizeram menção de passar na frente dele. Seguiam devagar, mesmo um moço que entrava empurrando sua bicicleta. Em uma mesa, um grupo de moças lanchavam. Foi possível ouvir de uma delas: Nossa! Um moço tão bonito e cego. Todos que estavam lanchando pararam. Ficou demonstrado que para todos esta era uma situação nova de uma pessoa cega acessar a faculdade. (Mãe do Ator, 2019).

Mediante este relato percebe-se o quanto a sociedade como um todo necessita evoluir em relação aos pressupostos de acesso de todos à educação com qualidade e que atenda às necessidades e especificidades das pessoas (BRASIL, 2001)

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

Este aspecto corrobora com o que os autores abordam em relação à família e principalmente ao sentimento da mãe (SOLCIA, 2004)

A mãe de uma criança deficiente parece experimentar complexas combinações de emoções ao ficar sabendo que o filho tem deficiência mental (...) discordância ou batalha entre aquilo que se esperava e o que havia acontecido, tais conflitos psicológicos maternos são reações ao desapontamento (SÓLCIA, 2004, p. 49).

A relação da mãe com o filho deficiente é um dos aspectos bastante estudados visto que pelo fato de ter gestado a criança, a mãe tende a sentir culpada de alguma forma. Após este primeiro momento de coleta de dados com a vivência realizada, o ator permaneceu em sala de aula e as acadêmicas se dirigiram até a área de convivência e aplicaram um instrumento de pesquisa aos acadêmicos que estavam sentados lanchando. Foram aplicados com questionário com uma questão mista: Você sabe o que é acessibilidade atitudinal? Sim? Não? Explique.

Foram aplicadas vinte questões respondidas por acadêmicos dos cursos de direito, arquitetura e urbanismo, agronomia, contabilidade, administração e educação física. Destes, dezenove acadêmicos responderam que não sabem do que se trata este assunto. Uma acadêmica que não identificou seu curso, assim respondeu: “*Acredito que seja quando uma pessoa toma uma atitude para ajudar outra que está necessitando de algo*”. Este aspecto está relacionado com o que segue (BRASIL, 2008)

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 12).

Na discussão realizada com as acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia contemplamos as ações promovidas pela instituição para atender os requisitos legais de acesso, observamos o edital do processo de seleção para o ingresso no ensino superior postado no site da IES, a descrição do momento da inscrição, o relato das acadêmicas com a descrição da ocasião da realização da prova escrita, a preocupação com a adequação das salas, bem como de disponibilizar para o atendimento pessoas preparadas com domínio da LIBRAS e formação em Educação Inclusiva.

Mesmo com todas estas evidências percebidas na análise, provocou espanto os colegas acadêmicos evidenciarem desconhecimento acerca da acessibilidade atitudinal. Quando questionadas se elas que são do primeiro semestre de Pedagogia tinham domínio conceitual sobre a inclusão educacional, de sua condição de transversalidade e da acessibilidade atitudinal antes do ingresso no Ensino Superior foram unânimes em afirmar que também desconheciam ao ingressarem no curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a conclusão do que objetivou-se fazer a partir da disciplina Educação Inclusiva e passado o tempo necessário para a reflexão e construção de sentidos motivada pelas falas dos autores que nos brindaram com sua presença e contribuições relacionadas ao que foi relatado, chegamos às constatações que nos permitiram o protagonismo aqui manifesto.

Em relação à estrutura física, espaços, equipamentos e acessibilidade arquitetônica constatou-se que a IES apresenta adequação dos espaços físicos e utilização de recursos

para a eliminação das barreiras arquitetônicas, identificação dos espaços em braile a biblioteca preparada com materiais e recursos de tecnologias assistivas, preparo e atendimento adequado ao cego dos colaboradores deste setor.

Verificamos que algumas adequações necessitam ser realizadas como: a colocação do piso tátil nos locais de acesso nos quais o piso é asfáltico dentro da instituição. Nestes espaços o cego perde a orientação para o acesso às calçadas. De igual forma, a retirada dos tapetes grandes nas portas dos blocos da Instituição. Eles podem causar desorientação e acidentes, assim como a retirada de cadeiras e mesas que estão sobre o piso tátil na área de convivência. Estas situações se apresentam devido ao fato de não haver nenhum acadêmico cego frequentando a instituição atualmente.

A acessibilidade atitudinal relacionada à percepção, posturas e cuidado do outro foi observada a partir das reações de dois grupos humanos considerados: Os colaboradores da IES e acadêmicos. Em relação aos colaboradores, desde o momento que o indivíduo cego adentrou na IES o vigia da guarita se mostrou solícito ao informar, orientar e acompanhar o rapaz para que tivesse acesso com êxito na instituição. O mesmo foi observado nos setores como biblioteca e secretaria;

Em relação aos acadêmicos presentes nos setores visitados: biblioteca, área de convivência, auditório e secretaria pode-se observar as seguintes reações e atitudes: Estranheza quanto à possibilidade de pessoa cega frequentar o ensino superior, espanto, paralisação de comer, silenciar, olhar de pena: “Um moço tão bonito e cego” como se ouviu uma acadêmica exclamar; prontidão de alguns acadêmicos para auxiliar e conduzir o cego orientando-o; reação de preocupação, tirar cadeira e mesa do caminho que estão sobre o piso tátil; Já outro grupo manifestou insensibilidade, ficar no caminho para ver se ele vai bater; risos, piadas, falta de empatia. Também no estacionamento foi constatada a ocupação de vagas reservadas por lei às pessoas com deficiências sem ter o direito previsto em lei.

Através da coleta de dados feita através de questionário escrito acerca do conceito de acessibilidade atitudinal entre os acadêmicos dos cursos, verificou-se o desconhecimento de seu significado e importância na quase totalidade dos acadêmicos estudados. Mediante estas constatações concluímos que a acessibilidade atitudinal está relacionada à forma como percebemos o outro de maneira a qualificá-lo como alguém que têm direitos de acesso, de escolhas acerca da sua formação e da percepção da interferência das nossas atitudes diárias no exercício da cidadania destas pessoas.

Percebe-se que a educação na perspectiva inclusiva produziu efeitos que fizeram com os as pessoas com alguma deficiência chegassem ao Ensino Superior, à formação profissional, mas que, necessitam ainda de um avanço em relação às atitudes do outro, o que nos possibilita constatar o quanto o ensino superior como um espaço de formação profissional e de preparação para a vida por excelência, precisa dar atenção à natureza atitudinal dos conteúdos que desenvolve, de forma a contemplar a educação inclusiva e a sua transversalidade em todos os níveis da educação para enfatizar a formação para saber, saber fazer e ser.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, A. T. F. F. P.; DE CASTRO, E. L. & DE BARRETO, R. F. do. **Inclusão no ensino superior: um desafio para a docência**. Ensino em Perspectivas, v. 1, n. 2, p. 1-6, 2020.

BRANDÃO, A. C. P. & SPINILLO, A. G. **Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos**. Psicologia: reflexão e crítica, v. 11, p. 253-272, 1998.

BRASIL - **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em julho de 2021.

_____. **Decreto nº 5.296** de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica; e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em julho de 2021.

_____. **Decreto nº 6.949** de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: julho de 2021.

_____. **Decreto nº 7.612** de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm#art1. Acesso em julho de 2021.

_____. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em julho de 2021.

_____. **Lei nº 10.098** de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com

mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em julho de 2021.

_____. **Lei 10.436** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais– Libras. Disponível em: 54 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em julho de 2021.

_____. **Lei nº 13.146** de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. Estatuto 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 julho de 2021.

_____. **Lei nº 13.234** de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.234%2C%20DE%2029,com%20altas%20habilidades%20ou%20superdotaC3%A7%C3%A3o. Acesso em julho de 2021.

_____. **Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Documento de Área – Ensino/CAPES. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/documentos_de_area_2017/documento_a_rea_ensino.pdf. Acesso em julho de 2021.

_____. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/MEC. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em julho de 2021.

_____. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Tendências e desafios da Educação especial. Eunice M. L. Soriano de Alencar (Org.). Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002304.pdf>>. Acesso em julho 2021.

_____. **Nota Técnica nº 385** de 2013//CGLNRS/DPR/SERES/MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13408-nota-tecnica-385-2013-acessibilidade-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em julho de 2021.

BRASIL, J. **Acessibilidade atitudinal e pedagógica no ensino superior:** caminhos para a inclusão dos estudantes com deficiência na universidade. Tese de Doutorado da Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019. Disponível em:< <http://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/4903>>. Acesso em julho de 2021.

BOAVENTURA, R. M. **A Inclusão no Ensino Superior:** Acesso, Permanência e Aprendizagem a partir de um Olhar Sobre a Universidade Federal de Catalão–UFCAT-GO, Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Federal Goiano, Campus Avançado Ipameri, 2020. Disponível em repositorio.ifgoiano.edu.br. Acesso em julho de 2021.

CASTANHO, D. M. & FREITAS, S. N. **Inclusão e prática docente no ensino superior**. Revista Educação Especial, v. 27, p. 85-92, 2006.

CGLNRS - **Coordenação Geral de Legislação e Normas da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior**. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres>. Acesso em julho de 2021.

DA ROSA, J. & DOS SANTOS, M. D.. **Inclusão no Ensino Superior: os Desafios de Acolher Para Transpor Barreiras**. Perspectivas da Educação Matemática, v. 13, n. 33, p. 1-20, 2020.

DA SILVA FILHO, J. & G. & DE SOUSA SILVA, J. **Um mapeamento sistemático sobre apontamentos de inclusão no Brasil durante o período pandêmico**. Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação, v. 5, n. 2, p. 97-110, 2020.

MP - Ministério Público. Disponível em <http://mpc.mt.gov.br> Acesso em julho de 2021.

DA SILVA, J. S. S., FERREIRA, W. B. & DE CARVALHO, M. E. P. **Se Correr O Bicho Pega, Se Ficar O Bicho Come: Acessibilidade Atitudinal Para Estudantes Com Deficiência Na Educação Superior**. 2004. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Jackeline-Silva/publication/300333695_SE_CORRER_O_BICHO_PEGA_SE_FICAR_O_BICHO_COME_ACESSIBILIDADE_ATITUDINAL_PARA_ESTUDANTES_COM_DEFICIENCIA_NA_EDUCACAO_SUPERIOR/links/573611e008ae298602e09f38/SE-CORRER-O-BICHO-PEGA-SE-FICAR-O-BICHO-COME-ACESSIBILIDADE-ATITUDINAL-PARA-ESTUDANTES-COM-DEFICIENCIA-NA-EDUCACAO-SUPERIOR.pdf. Acesso em julho de 2021.

DE ALMEIDA JÚNIOR, C. B. & FERNANDES, S. **Políticas de acessibilidade no ensino superior: desafios institucionais**. Estação Científica (UNIFAP), v. 6, n. 3, p. 75-83, 2017.

DE CARVALHO, A. & COLOMBANI, F. **A amizade na sala de aula e a educação inclusiva: reflexões filosóficas**. Revista Educação Especial, v. 30, n. 59, p. 603-614, 2017.

DE JESUS PEREIRA, C. O. & SANTOS, T. S. **Desafios e perspectivas na inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro: um relato de experiência**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 7, n. 2, p. 129-138, 2020.

DE SOUZA BATISTA, M. do C. & DA SILVA, L. C. **O direito de ir, vir e interagir na educação superior: onde andam a acessibilidade e a inclusão?**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 7, n. 3, 2018.

DE SOUZA, L. A. P., & LADEIA, A. M. T.. **Treinamento Contínuo ou Intervalado e Resposta Inflamatória em Mulheres Obesas**. Int J Cardiovasc Sci, v. 28, n. 4, p. 282-289, 2015.

DPR - **Diretoria de Política Regulatória**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em julho de 2021.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em julho de 2021. Acesso em julho de 2021.

JOCA, T. T., PORTO, C. M. V. & MUNGUBA, M. C. **A interface de setores de acolhimento do aluno em uma proposta de inclusão no ensino superior**. 2020. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook2/PROPOSTA_EV127_MD4_ID12404_30082019094058.pdf. Acesso julho de 2021.

GOMES, E. P., MENDES, J. M. R., ALMEIDA, J. R. D. S., DUARTE, H. A., VIEIRA, V. R., & FREIRE, M. A. M. **Processos de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior**: Uma revisão sistemática. Research, Society and Development, v. 10, n. 8, e11910816977-e11910816977, 2021.

GUEDES, L. C. **Luta por Dignidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Público Superior**: uma Experiência de Construção de Acessibilidades pelo viés da Gestão Inclusiva no Nordeste Brasileiro. Revista Portuguesa de Pedagogia, v. 54, p. e054005-e054005, 2020. Disponível em <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/8478/7099>. Acesso em julho de 2021.

INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em julho de 2021.

ONU - **Organização das Nações Unidas**, 1990. Disponível em <https://brasil.un.org>. Acesso em julho de 2021.

MEC - **Ministério da Educação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em julho de 2021.

PNEEPEI - **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: < <http://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/4903> >. Acesso em julho de 2021.

PNS - **Pesquisa Nacional de Saúde**. <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em julho de 2021.

PÔNCIO, E. R. **Acessibilidade atitudinal nas instituições de ensino**: o caso do IFRS. Dissertação de Mestrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em <https://repositorio.ifrs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/172/123456789172.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em julho de 2021.

UNESCO - **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**, 1990. Disponível em <https://pt.unesco.org>. Acesso em julho de 2021.

SANTOS, M. P. dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Revista Movimento da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, n. 7, p. 78-91, 2003.

SECADI - **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em julho de 2021.

SESu - **Secretaria de Educação Superior**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em julho de 2021.

SERES - **Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em julho de 2021.

SILVA, C. M. da. **Processos de escolarização no Distrito Federal**: o que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão de surdos? Dissertação de Mestrado da Universidade de Brasília, 2014, Disponível em repositorio.unb.br. Acesso julho de 2021.

TENÓRIO, M. C. C. DE SÁ, C. K. C., FREITAS, M. M., RUAS, G. R., CÂNCIO, J. F. P., MACIEL, A. K. S. **Atitudes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à Inclusão de alunos com deficiência**. 2014. Disponível em http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14377/1/2014_dis_aksmaciel.pdf. Acesso julho de 2021.

Recebido em: 01/03/2021

Aceito em: 20/03/2021

Publicado em: 30/03/2021