



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: E A ANPED COM ISSO?

INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: WHAT ABOUT ANPED WITH THAT?

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿QUÉ PASA CON ANPED CON ESO?

Marcio Bernardino Sirino ¹, Rafael Correia Lima²

^{1 2} Universidade Federal do ABC (UFABC), SP

RESUMO: Esta investigação, construída a partir da necessidade de se avançar nas reflexões acerca da temática da Inclusão no Ensino Superior, tem como objetivo principal identificar quais critérios de Acessibilidade no Ensino Superior vêm sendo apresentados no Grupo de Trabalho (GT) 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Para esta finalidade, a pesquisa em tela analisa as produções apresentadas nas Reuniões Nacionais da referida Associação por meio da realização de uma pesquisa bibliográfica. Ao selecionar as três últimas Reuniões Nacionais da ANPEd (38^a, 39^a e 40^a) foi possível perceber que os trabalhos selecionados para análise apresentam, como critérios de acessibilidade, a demanda pela formação docente, pelo conhecimento de projetos de vida dos estudantes e, ainda, pela flexibilização curricular. Demandas estas que se articulam com diferentes tipos de acessibilidade para a efetiva Inclusão de pessoas público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Superior. Acessibilidade. ANPEd.

ABSTRACT: This investigation, built from the need to advance in the reflections on the theme of Inclusion in Higher Education, has as main objective to identify which Accessibility criteria in Higher Education have been presented in the Working Group (WG) 15 - Special Education of the

National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd). For this purpose, the research on screen analyzes the productions presented at the National Meetings of the aforementioned Association through bibliographic research. When selecting the last three ANPEd National Meetings (38th, 39th and 40th), it was possible to perceive that the works selected for analysis present, as accessibility criteria, the demand for teacher training, for knowledge of students' life projects and for curriculum flexibility. These demands are articulated with different types of accessibility for the effective inclusion of people who are the target audience of Special Education in Higher Education.

Keywords: Inclusive Education. University Education. Accessibility. ANPEd.

RESUMEN: Esta investigación, construida a partir de la necesidad de avanzar en las reflexiones sobre el tema de la Inclusión en la Educación Superior, tiene como objetivo principal identificar qué criterios de Accesibilidad en la Educación Superior han sido presentados en el Grupo de Trabajo (GT) 15 - Educación Especial de la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd). Para ello, la investigación en pantalla analiza las producciones presentadas en los Encuentros Nacionales de la referida Asociación a través de una investigación bibliográfica. Al seleccionar los últimos tres Encuentros Nacionales ANPEd (38, 39 y 40), fue posible percibir que las obras seleccionadas para el análisis presentan, como criterios de accesibilidad, la demanda de formación docente, de conocimiento de los proyectos de vida de los estudiantes y, también, para la flexibilidad curricular. Estas demandas se articulan con diferentes tipos de accesibilidad para la inclusión efectiva de las personas que son el público objetivo de la Educación Especial en la Educación Superior.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Enseñanza Superior. Accesibilidad. ANPEd.

INTRODUÇÃO

*“A inclusão é um sonho possível!”
(Mantoan, 2003: 48)*

Inclusão no Ensino Superior não é um tema novo no cenário educacional brasileiro, uma vez que, ao longo dos tempos, muitos pesquisadores (cf.: Michels, 2006; Pletsch, 2009 e Kassar, 2011) vêm desbravando esta discussão e avançando nas reflexões acerca da necessidade de se garantir o acesso, mas, sobretudo, a permanência de pessoas público-alvo da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, nas diferentes Instituições de Ensino Superior (IES).

No entanto, estas reflexões ainda se demonstram insuficientes quando, no dia a dia, encontram-se poucos estudantes público-alvo desta modalidade de ensino incluídos nos bancos das universidades públicas ou privadas.

Longe de querer romantizar esta demanda, eis que a minha experiência com este segmento educacional, vem revelando a necessidade de se aprofundar pesquisas que militem contra os processos de exclusão social e que entrem na disputa por novos sentidos para os diferentes espaços formativos. Olhares inclusivos que são adensados na justificativa apresentada a seguir.

Atuo na docência do Ensino Superior há alguns anos, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e em turmas da Pós-Graduação em Educação, em uma universidade privada, localizada na zona oeste do Rio de Janeiro/RJ. Ao longo deste exercício docente, venho me incomodando com a pouca presença de estudantes público-alvo da Educação Especial incluídos na referida universidade.

Este incômodo, apresentado no parágrafo anterior, vem me aproximando do campo do saber da Educação Especial, numa perspectiva Inclusiva – tanto que me motivei a avançar nos estudos, no bojo desta Especialização Lato Sensu em Educação Especial e Inclusiva (UFABC).

Neste cenário no qual estou inserido profissionalmente e da necessidade de novos olhares acerca do processo de inclusão no ensino superior, a novidade que apresento nesta pesquisa se alinha com o movimento realizado em debruçar-me sobre os trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – com uma potente pergunta geradora.

Quais critérios de Acessibilidade no Ensino Superior vêm sendo apresentados no GT 15 – Educação Especial – da ANPEd?

Tendo como base a pergunta de pesquisa, é possível inferir que os trabalhos apresentados no GT 15 – Educação Especial – das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) são voltados mais para relatos de experiências de educadores que socializam – de maneira individualizada – suas práticas pedagógicas relacionadas com a demanda da inclusão do que de ações institucionais que abordem a oferta qualificada da Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IES) ou, mesmo, de políticas públicas implementadas nestas organizações educacionais.

Cabe destacar a percepção de que os poucos trabalhos compartilhados nas reuniões da ANPEd se articulam com uma perspectiva mais ‘prescritiva’, sobre o como fazer a inclusão na sala de aula, do que com uma abordagem mais estrutural, sobre como a universidade vem construindo critérios de acessibilidade para os estudantes público-alvo da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva.

A partir da hipótese, se evidencia como objetivo geral desta pesquisa, a necessidade de identificar quais critérios de Acessibilidade no Ensino Superior vêm sendo apresentados no GT 15 – Educação Especial – da ANPEd.

Para a realização deste objetivo geral, eis que outros objetivos específicos se apresentam como sendo necessário, tais quais:

- Distinguir o conceito de Educação Inclusiva da modalidade de ensino denominada Educação Especial.
- Enunciar a temática da Inclusão na Instituições de Ensino Superior, apresentando seus desafios e suas potencialidades.
- Interpretar a Acessibilidade no Ensino Superior por meio das categorias: formação docente, acesso, permanência, infraestrutura das instituições e oferta de recursos adaptados.

Um movimento necessário para avançarmos nas reflexões sobre a inclusão nas Instituições de Ensino Superior (Freitas, 2006) e colocarmos sob suspeita a questão da qualidade da educação ofertada, como uma forma de:

[...] renovar os esforços para aperfeiçoar as políticas e modificar internamente as instituições, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes com qualidade de ensino para que a inclusão na universidade repercuta na sociedade” (Filisbino, 2020: 6).

Neste movimento, cabe ressaltar que a escolha deste GT (15- Educação Especial) se alinha com a temática central desta Especialização *Lato Sensu* e a opção por analisar os trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPEd se articula com o entendimento de que estas reuniões se configuram um dos eventos mais importantes, na área da Educação, para diálogos e reflexões contemporâneas acerca de diferentes processos formativos que se dinamizam no solo brasileiro.

METODOLOGIA

Para discorrer acerca do caminho metodológico escolhido nesta investigação, aproximei-me das contribuições de Creswell (2010), Denzin e Lincoln (2006), Gil (2002), Lozada (2018) e Malheiros (2011).

Autores importantes que me deram um direcionamento para a articulação desta pesquisa com o paradigma qualitativo, de objetivo explicativo e de procedimento bibliográfico.

Partindo da compreensão que esta pesquisa não se preocupa em quantificar dados, mas, sim, articulá-los com um campo educacional em construção no país – o campo da Educação Especial e Inclusiva (EEI), ao pensar sobre o paradigma da investigação percebo maior alinhamento com a perspectiva qualitativa.

Esta investigação articula interpretações (Creswell, 2010) acerca da Inclusão no Ensino Superior e, como uma forma de entender como esta inclusão vem se apresentando, no cenário educacional brasileiro, diferentes sentidos em disputa são problematizados, de acordo com a visão singular do pesquisador (Lozada, 2018).

Entender o fenômeno da inclusão (Denzin & Lincoln, 2006), para além da quantificação, é trazer à baila encontros e desencontros que a temática evidencia no próprio movimento da investigação – contribuindo, assim, com o avançar da Ciência (Malheiros, 2011) e, consecutivamente, das pesquisas educacionais.

Esta pesquisa trata-se de uma investigação que tem por objetivo o paradigma explicativo, uma vez que – de alguma forma – explicam sobre determinados fenômenos que emergem do social (Denzin & Lincoln, 2006).

Ao trazer os trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPEd, em articulação com as reflexões teóricas produzidas em aprofundamento, eis que se evidencia a possibilidade de

trazer explicações sobre os fatores que contribuem ou não para a dinamização de determinada temática na esfera educacional (Lozada, 2018).

Por fim, o procedimento escolhido para avançar nas reflexões sobre a Inclusão no Ensino Superior se pauta na pesquisa bibliográfica (Gil, 2002).

Este procedimento de pesquisa leva em consideração as ricas contribuições produzidas, anteriormente, de autores e pesquisadores de determinado campo de investigação – no nosso caso, no campo educacional. São produções que se relacionam diretamente com o objeto de estudo (Lakatos, 2017) e que servem de embasamento para as análises e problematizações (entre)tecidas no objeto de pesquisa.

Trabalhar com pesquisa bibliográfica é compreender que artigos, livros, documentos, trabalhos apresentados em eventos, publicações em sites, vídeos e muitas outras diferentes produções se configuram instrumento importante para a articulação das ideias (Denzin & Lincoln, 2006) e para a (re)construção de conhecimentos.

Neste espaço de aprofundamento teórico, serão tensionadas reflexões acerca de três pilares desta pesquisa, a saber: Educação Inclusiva, Ensino Superior e a Acessibilidade.

Pilares importantes para avançarmos na construção de uma educação que, independente da etapa educacional, esteja associada à luta contra os processos de exclusão social que, historicamente, acomete a educação brasileira (Hingel, 2002; Maurício, 2009).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM CONCEITO EM DISPUTA

O cenário educacional brasileiro atravessa – dia a dia – diferentes desafios. Um dos maiores que se evidenciam, nesta contemporaneidade, se alinha com a oferta de uma Educação Especial numa perspectiva Inclusiva em diferentes níveis de ensino.

Neste contexto, faz-se necessário precisar, de antemão, alguns conceitos basilares que constituem o universo desta temática, a saber: Educação, Educação Especial e Inclusão – cumprindo com o primeiro objetivo específico desta pesquisa, a saber: distinguir o conceito de Educação Inclusiva da modalidade de ensino denominada Educação Especial.

Por Educação, compreendo um processo educativo amplo, presente em diferentes espaços sociais e que busca promover uma formação humana mais completa aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, como preconizado pelo artigo 1 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996).

Com relação ao público-alvo da Educação Especial – “modalidade de educação”, prevista no artigo 58 da referida LDB (Brasil, 1996) – faz-se necessário destacar que se referem a pessoas com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, de acordo com a meta 4 da Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014).

Por sua vez, a busca pela Inclusão se articula com a construção de processos mais ampliados de participação – social – de todos os sujeitos. Uma perspectiva que coloca em pauta as especificidades de cada indivíduo, bem como os seus contextos (Rodrigues, 2008), de forma com que eles não sejam excluídos (postos para fora), segregados (separados), nem integrados (incorporados), mas, sim, incluídos (com a valorização das suas diferenças), como metaforiza a ilustração a seguir.

Figura 1- Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.



Fonte: UNIFESP (2020).

Na contramão da lógica da exclusão, segregação e integração, a busca pela Inclusão, dialogando sobre o conceito de educação e as características da Educação Especial – enquanto modalidade de ensino, faz-se necessário ponderar que estes conceitos carecem, a todo momento, de novos olhares – tanto na implementação de políticas públicas (Brasil, 2015) quanto na dinamização de práticas educativas (Brasil, 2006), em diferentes etapas e segmentos de ensino, que apresentem estratégias pedagógicas para uma inclusão educacional de qualidade.

Demanda esta que se alinha com algumas necessidades, tais quais: 1) pensar na precária formação docente que possuímos (Padilha, 2015), 2) articular teoria com prática (Freire, 1996) e,

ainda, 3) possibilidade de recontextualizar e hibridizar (Lopes, 2005) abordagens significadas como diferentes – em prol da melhoria da qualidade da educação ofertada.

A primeira necessidade – de pensar na formação docente – sobretudo na perspectiva da Educação Especial Inclusiva, tem sido difundida por autores que identificam esta mazela na atuação profissional. Kassar (2011), Michels (2006) e Pletsch (2009), dentre outros, trazem contribuições significativas no que tange à importância da construção de uma formação específica e de qualidade para atuação com pessoas público-alvo da Educação Especial.

Kassar (2011: 61), em seu texto sobre “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional”, analisa “os desafios do oferecimento de uma educação especial a atual política de educação inclusiva do Governo Federal”. A autora pondera sobre a lógica da separação, o aumento das matrículas e discute, ainda, sobre a construção de um sistema inclusivo com a oferta de atendimento especializado.

Michels (2006: 560), na sua produção sobre “Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar” discute “a organização escolar indicada pela reforma educacional brasileira dos anos de 1990”. Ao problematizar a função social da escola, a pesquisadora pontua sobre a necessidade de estabelecer uma articulação entre a educação especial e a formação dos professores para que a reforma educacional aconteça e a lógica da exclusão não seja mantida.

Pletsch (2009: 143), em sua investigação sobre “A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas”, realizou um levantamento sobre “alguns aspectos relativos à formação de professores no Brasil, com ênfase para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular”. Neste contexto de reflexão, a autora propõe o ensino itinerante como uma alternativa, ou seja, a oferta de atendimento a alunos público-alvo da Educação Especial por um professor especializado em articulação com o professor do ensino regular.

Percebam que os autores trazidos acima – direta ou indiretamente – versam sobre a necessidade de se pensar a formação docente numa perspectiva da Educação Especial Inclusiva. Demanda esta que se conecta com a segunda necessidade – articular teoria com prática.

A partir das contribuições de Freire (1996) é possível identificarmos saberes necessários à prática educativa. Saberes que precisam ser pensados e praticados por todos nós, educadores, em espaços escolares e em ambientes não escolares. Saberes que evidenciam – na articulação entre o

que se diz e o que se faz, entre palavra e ação, entre teoria e prática (práxis pedagógicas) – a lógica da inclusão social.

Saul & Saul (2016: 19), apresentam uma reflexão potente sobre “Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores[...]”, trazendo a uma “proposta de formação permanente de Paulo Freire como um paradigma contra-hegemônico, capaz de reagir criticamente aos modelos dominantes de formação”, a partir da articulação entre teoria e prática. Os autores afirmam, ainda, que “a formação permanente freiriana como princípio para políticas, programas e práticas de formação de educadores pode se constituir em um compromisso ético a ser assumido por educadores críticos” (Saul & Saul, 2016: 33).

Argumento que, na contemporaneidade, um dos compromissos mais éticos que, enquanto educadores, podemos assumir, é a busca pela Educação Especial Inclusiva, em todas as etapas formativas. Perspectiva esta que nos direciona para a terceira necessidade pontuada, a saber: a possibilidade de recontextualizar e hibridizar.

Neste sentido, Lopes (2006), em sua produção sobre “Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo”, apresenta os conceitos de recontextualização e hibridismo – em disputa no cenário curricular brasileiro, sendo o primeiro voltado para as múltiplas possibilidades de interpretação e de adequação dos conteúdos historicamente produzidos e o segundo associado à possibilidade de produzir novas mesclas entre os diferentes processos de produção de conhecimentos.

A partir destes conceitos, é possível percebermos que a discussão sobre Educação Especial e Inclusiva (EEI) vai, ao longo do tempo, se recontextualizando, tomando novos contornos, adquirindo novas demandas, mudando nomenclaturas e formas de conceber a atuação pedagógica, assim como vai hibridizando diferentes abordagens, formas de ensinar e de aprender, de se materializar a inclusão e, ainda, de se produzir o discurso de uma educação significada como ‘de qualidade’.

ENSINO SUPERIOR: DEMANDAS E ESPECIFICIDADES

Para discorrer sobre a inclusão no ensino superior, cumprindo com a demanda proposta pelo segundo objetivo específico desta pesquisa, tal qual: enunciar a temática da Inclusão na Instituições de Ensino Superior, apresentando seus desafios e suas potencialidades, eis que se fez

necessário me aproximar de alguns ordenamentos normativos para melhor compreender a especificidade deste segmento educacional.

A LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 43, apresenta algumas finalidades da educação superior – voltadas para a criação cultural, atuação em diferentes áreas profissionais, desenvolvimento da pesquisa, constituição do patrimônio da humanidade, aperfeiçoamento, conhecer os problemas mundiais, promover atividades de extensão e, ainda, aprimorar o trabalho desenvolvido na Educação Básica.

Para dar conta destas finalidades, que articula proposições de ensino, pesquisa e extensão – em cursos sequenciais por campo de saber, cursos de graduação, cursos de pós-graduação ou, mesmo, cursos de extensão – a universidade – pública e/ou privada – precisa se atentar para a demanda da inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial, garantida pela Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015).

Esta legislação evidencia, em seu artigo 28, inciso II, que o poder público tem a incumbência de “garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015).

E, avançando para o inciso XIII, do artigo 28, desta mesma legislação, percebe-se que as Instituições de Ensino Superior – públicas e/ou privadas – precisam se atentar para esta demanda educacional e avançar no “acesso à educação superior[...] em igualdade de oportunidades e condições” (Brasil, 2015), bem como, já no inciso XIV, promover a “inclusão em conteúdos curriculares[...] de temas relacionados à pessoa com deficiência” (Brasil, 2015).

No entanto, por mais que haja orientações normativas e pesquisas diversas que sensibilizem para a demanda da inclusão – em todos os níveis de ensino, percebe-se que, no ensino superior há um ‘funil’ que dificulta o fluxo escolar de pessoa público-alvo da Educação Especial. Um contexto que exige uma mudança na caminhada, desconstruindo processos de exclusão, como pontuam Moreira, Bolsanello & Seger (2011: 141).

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

Neste caminhar, há que se atentar para muitas especificidades que circunscrevem a inclusão no ensino superior, que não se faz apenas com acessibilidade no espaço físico. Segundo Poker, Valentim e Garcia (2018: 129), faz-se necessário também “recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação aos professores e apoio institucional” – a fim de que o acesso a permanência das pessoas público-alvo da Educação Especial se dê satisfatoriamente.

Esta perspectiva fez-me aproximar do Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta de número 4, que prevê a garantia da Educação Especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o referido Plano, destaca na estratégia 4.16 a garantia da inclusão nos “cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação” (Brasil, 2014). Uma orientação que esbarra na demanda de adequações – físicas e pedagógicas, como pontua Melo & Gonçalves (2013: 87).

A inclusão desse alunado nas Instituições de Ensino Superior (IES) deve prever adequações desde o momento do ingresso por meio do processo seletivo vestibular, bem como durante sua permanência, de modo a garantir os apoios necessários para o desenvolvimento e terminalidade com sucesso de sua formação na graduação preparando-o para o mercado de trabalho.

Adequações estas que deságuam na necessidade de (re)construir paradigmas educacionais a fim de se promover uma inclusão com acessibilidade – em sentido amplo.

ACESSIBILIDADE: UMA (RE)CONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS

O terceiro objetivo específico, desta pesquisa, versa sobre a necessidade de se interpretar a acessibilidade no ensino superior, por meio das categorias: formação docente, acesso, permanência, infraestrutura das instituições e oferta de recursos adaptados.

A LBI traz, em seu artigo 112, uma problematização importante sobre a necessidade de se construir ações que incluam as pessoas público-alvo da Educação Especial – em diferentes espaços sociais.

Acessibilidade: 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, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

As diferentes possibilidades apresentadas pela Lei Brasileira de Inclusão se conectam com as 5 (cinco) categorias trazidas no primeiro parágrafo. Um movimento articulatório que abre um canal de reflexão acerca do conceito de acessibilidade para além da organização do espaço físico para receber as pessoas público-alvo da Educação Especial.

Trazendo esta discussão para o ambiente universitário, cabe pontuarmos que é de extrema importância a acessibilidade física, mas, sobretudo, se faz imperiosa a acessibilidade pedagógica – no sentido de romper com paradigmas que aprisionam o processo de ensino-aprendizagem, lançando, neste bojo, novas formas de ensinar para novas formas de aprender.

Avançando nas ponderações acerca do conceito de acessibilidade, a pesquisa de Sassaki (2009), pontua que a acessibilidade pode ser: 1) arquitetônica; 2) comunicacional; 3) metodológica; 4) instrumental; 5) programática e 6) atitudinal. No entanto, independente da abordagem/nomenclatura utilizada, evidenciam-se pontos e contrapontos que trazem ao Ensino Superior a necessidade de se construir novos olhares sobre a temática da Educação Especial (Mazzotta, 1998) numa perspectiva Inclusiva.

Neste sentido, a fim de ilustrar estes diferentes tipos de acessibilidade, a seguir, apresento alguns exemplos – que podem ser dinamizados no espaço da universidade ou, mesmo, em qualquer outro espaço social.

- Preparar o espaço físico com rampas de acesso, elevadores, banheiros adaptados, piso tátil, dentre outras ações (acessibilidade arquitetônica);
- Oferecer recursos, atividades e bens culturais que promovam independência e autonomia aos indivíduos que necessitam de serviços específicos para acessar o conteúdo proposto (acessibilidade comunicacional);
- Utilizar textos ampliados ou, mesmo, em braile (acessibilidade metodológica);
- Ofertar software de leitor de tela no computador (acessibilidade instrumental);
- Construir normas, regimentos e leis que dizem respeito aos direitos das pessoas com deficiência (acessibilidade programática);
- Utilizar o termo “pessoa com deficiência”, e não “deficiente”; ao falar com uma pessoa com deficiência, dirigir-se diretamente a ela, e não ao seu acompanhante; e,

ainda, não tratar a pessoa com deficiência como “coitadinha” (acessibilidade atitudinal).

Estes exemplos – trazidos nos tópicos acima – são importantes para pensarmos as seguintes categorias: formação docente, acesso, permanência, infraestrutura das instituições e oferta de recursos adaptados. Em alguma medida, todos os tipos – diferenciados e complementares – de acessibilidade produzem alinhamento com estas categorias, partindo do pressuposto que acessibilidade “é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana” (Sasaki, 2009: 11).

Frente a este desejo, Pivetta *et. al.* (2016: 166), em uma investigação sobre os “Desafios da acessibilidade no ensino superior”, aponta que os maiores desafios “estão relacionados com a atitude pessoal, com a promoção da inclusão e com a possibilidade de acesso a uma aprendizagem flexível, independentemente do tempo e do espaço” (p. 166).

Percebam que o desafio relacionado com a ‘atitude pessoal’ (de acessibilidade atitudinal) se articula com a categoria da “formação docente”, uma vez que – com uma formação específica do campo de valorização da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva – novas atitudes são produzidas socialmente (Jesus; Barreto & Gonçalves, 2011).

A possibilidade do ‘acesso’ (acessibilidade programática e instrumental) se articula com duas categorias, a saber: 1) “acesso” e 2) “permanência”, uma vez que – com a construção de ordenamentos normativos que balizem os direitos das pessoas público-alvo da Educação Especial – o acesso ao ambiente universitário vai sendo garantido e, ainda, com a oferta de softwares e diferentes recursos tecnológicos, a permanência é possível pela instrumentalização garantida (Valentine & Bisol, 2012).

Dando continuidade, a busca por uma ‘aprendizagem flexível’ (acessibilidade metodológica) se articula com a categoria “oferta de recursos adaptados” – partindo do pressuposto que cada um aprende de uma forma diferente, num tempo/espaço diferente e que – para garantir a aprendizagem se faz necessário oferecer diferentes recursos que deem conta de ampliar as possibilidades formativas (Garcia & Michels, 2018).

Por fim, a ‘promoção da inclusão’ (de acessibilidade arquitetônica – em articulação com as demais) – se conecta com a categoria da “infraestrutura das instituições”, uma vez que – garantir a inclusão se alinha com pensar no espaço adaptado, que oportunize o desenvolvimento da

autonomia dos estudantes e que favoreça na formação humana mais completa destes sujeitos do processo formativo (Mantoan, 2003).

ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Durante o processo de investigação sobre produções que traziam reflexões sobre o GT-15 – Educação Especial da ANPEd, foi possível identificar alguns importantes trabalhos que contribuem para a contextualização do meu objeto de pesquisa – a Inclusão no Ensino Superior.

O trabalho de Jesus, Barreto & Gonçalves (2011: 77), sobre “A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPEd: desvelando pistas” apresentou uma “uma meta-análise sobre a produção na área de formação de professor e Educação Especial” e as autoras evidenciam que:

As avaliações de programas mais amplos de formação apontam para ambiguidades e inconsistências conceituais com ênfase na relação Educação Especial – inclusão escolar. Há poucos apontamentos sobre práticas cotidianas de formação de professor em Educação Especial (Jesus, Barreto & Gonçalves, 2011: 77).

Dentre os trabalhos publicados no GT-15 (de 2000 a 2010), as autoras evidenciaram a produção de Santiago (2003: 6) que tinha como objetivo “desvelar a formação de professores nos Cursos de Pedagogia das IFES mineiras no que se refere ao discurso acerca do atendimento à clientela com deficiência” e que revelou, em suas considerações finais, o silenciamento da discussão sobre o campo da Educação Especial Inclusiva no curso de formação de professores.

Uma percepção que, a meu ver, continua até os dias de hoje – exigindo-nos, portanto, o avançar das reflexões sobre a Inclusão no Ensino Superior, como nos mobiliza Valentine & Bisol (2012) ao nos mostrar um pouco do universo da inclusão, com ênfase na surdez e na deficiência auditiva, bem como os reflexos concretos na vida acadêmica dos estudantes. Sobre este movimento, na próxima seção, serão trazidas as produções do GT-15 da ANPEd – analisadas como material empírico desta pesquisa.

A fim de contextualizar o processo de constituição da ANPEd, cabe pontuar que, a partir de um movimento de militância em prol da educação brasileira – no que tange à universalização e desenvolvimento, foi fundada a Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no dia 16 de março de 1978 – ano em que ocorreu a primeira Reunião Nacional da ANPEd, em Fortaleza/CE.

A ANPED possui uma capilaridade enorme e congrega – em suas reuniões – pesquisadores de diferentes regiões do nosso país. Por ser um dos eventos de maior prestígio social no campo educacional, escolhi as suas reuniões nacionais a fim de identificar quais critérios de Acessibilidade no Ensino Superior vêm sendo apresentados no GT 15 – Educação Especial – objetivo geral deste trabalho.

Frente a esta proposta, o primeiro movimento de pesquisa realizado foi de acessar ao portal da ANPED e listar as Reuniões Nacionais realizadas pela referida Associação, desde 1978. Na impossibilidade de analisar todos os trabalhos apresentados em todas estas Reuniões Nacionais, fiz uma escolha por analisar as produções dinamizadas nas três últimas Reuniões (da 40ª à 38ª), uma vez que percebi que, nos anos anteriores, havia uma sequência de encontros sem nenhum trabalho apresentado abordando reflexões sobre a Inclusão no Ensino Superior. Esta organização encontra-se disposta no quadro a seguir.

Quadro 1- Reuniões Nacionais da ANPED.

REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED	LOCAL - ANO
40ª Reunião Nacional da ANPED	Belém/PA - (2021)
39ª Reunião Nacional da ANPED	Niterói/RJ - (2019)
38ª Reunião Nacional da ANPED	São Luís/MA - (2017)

Fonte: Elaboração do Autor a partir do portal ANPED (2021).

Interpreto que esta ‘ausência’ se dê por conta do ‘funil’ presente neste nível de ensino e, ainda, acredito que – entre os anos 2017 e 2021 – os trabalhos produzidos e apresentados nestas três últimas Reuniões Nacionais da ANPED, embora sejam poucos, estão atrelados à implementação da Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que, ao alterar uma legislação de 2012, dispõe, em seu artigo 3, sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência, em diferentes níveis de ensino, inclusive no ensino superior – o que mobiliza a necessidade de investigar esta temática por parte dos pesquisadores.

Art. 3º- Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Brasil, 2016)

Esta prescrição legal, focalizada nas instituições federais de ensino superior, abrem canais de reflexão sobre a oferta de cotas para pessoas com deficiência (público-alvo da Educação Especial), avançando na discussão acerca da Inclusão no Ensino Superior em nível nacional.

Com esta percepção, eis que os trabalhos selecionados – do GT-15 da ANPEd – foram analisados nas seguintes categorias: a) critérios de acessibilidade que foram acionados; b) referenciais teóricos utilizados; c) desafios evidenciados e, ainda, d) resultados apontados.

Cabe destacar que o GT-15 da ANPEd, atualmente coordenado por Décio Nascimento Guimarães (IFF) e Andressa Santos Rebelo (UFMS), possui, no bojo deste Grupo de Trabalho, 12 diferentes grupos de pesquisa – de todo Brasil – articulados e integrados – apresentando nas Reuniões (Regionais e Nacionais) investigações do campo do saber da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, desde 2010 – quando o GT foi criado.

Iniciando pela 38ª Reunião Nacional da ANPEd, que ocorreu em São Luís/MA, no ano de 2017, foram apresentados no GT-15 – Educação Especial – um total de 15 trabalhos. Deste quantitativo, duas pesquisas abordaram, especificamente, a discussão sobre a Inclusão no Ensino Superior, tais quais:

1) A pesquisa “A formação de professores para inclusão escolar: os dizeres de professoras e licenciandos”, de Paula Fernandes de Assis Crivello Neves, Fernanda Welter Adams e Dulcéria Tartuci, apresenta, como critério de Acessibilidade, ‘formação docente’ (que dialoga com a Acessibilidade Programática, de Sasaki (2009) – por estar relacionado com a construção/implementação de políticas públicas que contribuam nesse processo formativo mais inclusivo), utilizando Jesus, Barreto & Gonçalves (2011) como principal referencial teórico. Enquanto desafios identificados, a pesquisa sinaliza que, ao longo de 20 anos de discussão sobre a formação de professores na perspectiva da educação especial, os resultados das pesquisas ainda permanecem apontando que os professores da classe comum e os licenciandos não tiveram nenhuma ou não estão tendo discussão sobre a temática na sua formação inicial e se sentem despreparados para lidar com as especificidades do aluno PAEE. Com relação aos achados deste trabalho, eis que se evidencia a necessidade de (re)pensar a formação que vem sendo realizada e as políticas públicas de forma a garantir uma educação de qualidade.

2) A pesquisa “Representações acerca dos projetos de vida de surdos Universitários”, de Arlete Marinho Gonçalves, apresenta, como critério de acessibilidade, “conhecer os projetos de vida dos estudantes” (que dialoga com a Acessibilidade Comunicacional, de Sasaki (2009) – por

estar relacionado com a oferta de recursos que garantam autonomia e independência dos estudantes), utilizando Valentine (2012) como principal referencial teórico. Enquanto desafios identificados, a pesquisa sinaliza que as Representações Sociais sobre os projetos de vida dos surdos universitários assinalam relações advindas com seus processos de escolarização, com a família e com a falta de acessibilidade, muitas delas apontadas pelas situações de exclusão, vivenciadas nesses espaços. Com relação aos achados deste trabalho, eis que se evidencia a relação subjetiva de se colocar no lugar do outro (de seus pares), de pensar na melhoria da educação para os alunos, isto é, dos alunos usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) desde a sua primeira infância.

Em seguida, partindo para a 39ª Reunião Nacional da ANPEd, que ocorreu em Niterói/RJ, em 2019, foram apresentados no GT-15 – Educação Especial – um total de 24 trabalhos. Deste quantitativo, apenas uma única pesquisa abordou, especificamente, a reflexão sobre a Inclusão no Ensino Superior, a saber:

3) A pesquisa “Educação Especial, formação do professor e a prática de ensino: sentidos no estágio supervisionado da Licenciatura”, de Mateus Henrique do Amaral, Maria Inês Bacellar Monteiro e Ana Paula de Freitas, apresenta, como critério de acessibilidade, uma ponderação sobre “acessibilidade curricular” (que dialoga com a Acessibilidade Metodológica, de Sasaki (2009) – por estar relacionado com a dinamização de processos formativos que potencializam práticas inclusivas a partir das especificidades dos diferentes sujeitos), utilizando Garcia e Michels (2018) como principal referencial teórico. Enquanto desafios identificados, a pesquisa pontua que haja na licenciatura formação para práticas de ensino que proponham a reflexão sobre o currículo escolar para o desenvolvimento de alunos com deficiência na escola comum. Com relação aos achados deste trabalho, eis que se evidencia a necessidade de compreendermos que o processo formativo para alunos com deficiência deve se orientar para práticas de ensino que busquem recursos e criem caminhos que incidam qualitativamente no funcionamento psíquico dos alunos, considerando seus modos particulares de apropriação dos conhecimentos culturalmente construídos, de modo a materializar a participação efetiva de todos na vida escolar.

Dando continuidade, já na 40ª Reunião Nacional da ANPEd, que ocorreu em Belém/PA, em 2021, foram apresentados no GT-15 – Educação Especial – um total de 32 trabalhos. Deste quantitativo, novamente, apenas uma única pesquisa abordou, especificamente, a reflexão sobre a Inclusão no Ensino Superior, a saber:

4) A pesquisa “Formação do professor de Educação Especial no Brasil”, de Maria Helena Michels, apresenta como critério de acessibilidade, “formação de professores” (que, novamente, dialoga com a Acessibilidade Programática, de Sasaki (2009) – pela relação com a construção/implementação de políticas públicas que contribuam nesse processo formativo mais inclusivo – a começar pela formação de professores), não utilizando nenhum referencial teórico, apenas legislações nacionais (Brasil, 2001; 2006) para embasar suas reflexões. Enquanto desafios identificados, a pesquisa destaca como estão sendo formados as(os) professoras(es) de/para a Educação Especial, em âmbito nacional. Com relação aos achados deste trabalho, a pesquisa pontua que a formação de professores para a Educação Especial caracteriza-se como privada, com uma pulverização de temas correlacionados à área, e como uma formação aligeirada. Os dados demonstram a privatização da formação dos professores em Educação Especial no Brasil.

De antemão, é possível observar que houve um progressivo crescimento no quantitativo de trabalhos apresentados no GT-15 – Educação Especial – da ANPEd, demonstrando a importância deste espaço na disseminação de pesquisas do campo educacional. Esta importância, pode ser observada na síntese construída no quadro abaixo.

Quadro 2- Trabalhos apresentados no GT-15 das Reuniões Nacionais da ANPEd.

REUNIÃO ANPED	38ª Reunião Nacional da ANPEd
LOCAL/ANO	São Luís/MA (2017)
TRABALHOS APRESENTADOS	15
TÍTULO DO TRABALHO	“A formação de professores para inclusão escolar: os dizeres de professoras e licenciandos”
AUTORIA	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves; Fernanda Welter Adams; Dulcéria Tartuci
CRITÉRIOS DE ACESSIBILIDADE	Formação Docente
TIPO DE ACESSIBILIDADE	Acessibilidade Programática (Sasaki, 2009)
REFERENCIAL TEÓRICO	Jesus, Barreto & Gonçalves (2011)
DESAFIOS EVIDENCIADOS	Ao longo de 20 anos de discussão sobre a formação de professores na perspectiva da Educação Especial, os resultados das pesquisas ainda permanecem apontando que os professores da classe comum e os licenciandos não tiveram nenhuma ou não estão tendo discussão sobre a temática na sua formação inicial e se sentem despreparados para lidar com as especificidades do aluno PAEE.

ACHADOS DO TRABALHO	Os autores pontuam que é preciso (re)pensar a formação que vem sendo realizada e as políticas públicas de forma a garantir uma educação de qualidade.
----------------------------	---

REUNIÃO ANPED	38ª Reunião Nacional da ANPEd
LOCAL/ANO	São Luís/MA (2017)
TRABALHOS APRESENTADOS	15
TÍTULO DO TRABALHO	“Representações acerca dos projetos de vida de surdos Universitários”
AUTORIA	Arlete Marinho Gonçalves
CRITÉRIOS DE ACESSIBILIDADE	Conhecer os Projetos de Vida dos estudantes.
TIPO DE ACESSIBILIDADE	Acessibilidade Comunicacional (Sasaki, 2009)
REFERENCIAL TEÓRICO	Valentine & Bisol (2012)
DESAFIOS EVIDENCIADOS	As Representações Sociais sobre os Projetos de Vida dos surdos universitários assinalam relações advindas com seus processos de escolarização, com a família e com a falta de acessibilidade, muitas delas apontadas pelas situações de exclusão, vivenciadas nesses espaços.
ACHADOS DO TRABALHO	Relação subjetiva de se colocar no lugar do outro (de seus pares), de pensar na melhoria da educação para os alunos, isto é, dos alunos usuários da Língua Brasileira de Sinais desde a sua primeira infância.

REUNIÃO ANPED	39ª Reunião Nacional da ANPEd
LOCAL/ANO	Niterói/RJ (2019)
TRABALHOS APRESENTADOS	24
TÍTULO DO TRABALHO	“Educação Especial, formação do professor e a prática de ensino: sentidos no estágio supervisionado da Licenciatura”
AUTORIA	Mateus Henrique do Amaral; Maria Inês Bacellar Monteiro; Ana Paula de Freitas
CRITÉRIOS DE ACESSIBILIDADE	Acessibilidade Curricular
TIPO DE ACESSIBILIDADE	Acessibilidade Metodológica (Sasaki, 2009)
REFERENCIAL TEÓRICO	Garcia & Michels (2018)
DESAFIOS EVIDENCIADOS	Que a formação na licenciatura para práticas de ensino que proponham a reflexão sobre o currículo escolar para o desenvolvimento de alunos com deficiência na escola comum.
ACHADOS DO TRABALHO	Compreende-se que o ensino para alunos com deficiência deve se orientar para práticas de ensino que busquem recursos e

	criem caminhos que incidam qualitativamente no funcionamento psíquico dos alunos, considerando seus modos particulares de apropriação dos conhecimentos culturalmente construídos, de modo a ancorar a participação efetiva de todos na vida escolar.
--	---

REUNIÃO ANPED	40ª Reunião Nacional da ANPED
LOCAL/ANO	Belém/PA (2021)
TRABALHOS APRESENTADOS	32
TÍTULO DO TRABALHO	“Formação do professor de Educação Especial no Brasil”
AUTORIA	Maria Helena Michels
CRITÉRIOS DE ACESSIBILIDADE	Formação de Professores
TIPO DE ACESSIBILIDADE	Acessibilidade Programática (Sasaki, 2009)
REFERENCIAL TEÓRICO	Brasil (2001; 2006)
DESAFIOS EVIDENCIADOS	Como estão sendo formados as(os) professoras(es) de/para a educação especial, em âmbito nacional.
ACHADOS DO TRABALHO	Observa-se, portanto, que a formação de professores para a educação especial caracteriza-se como privada, com uma pulverização de temas correlacionados à área, e como uma formação aligeirada. Os dados demonstram a privatização da formação dos professores em Educação Especial no Brasil.

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Estes quatro trabalhos analisados – e sintetizados no quadro acima – abrem um canal de diálogos acerca de importantes critérios de acessibilidade, tais quais: formação docente; conhecer os projetos de vida dos estudantes; acessibilidade curricular e, novamente, formação de professores – revelando uma compreensão de acessibilidade que engloba outras dimensões para além da ‘arquitetônica’.

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Tendo apresentado, ao longo deste artigo, a compreensão sobre Educação, Educação Especial, Inclusão, em articulação com o objetivo desta pesquisa – voltado para Acessibilidade no Ensino Superior – por meio da análise do material empírico selecionado (trabalhos apresentados no GT-15 da ANPED), eis que se algumas reflexões podem ser potencializadas.

Percebe-se que no Ensino Superior – embora a inclusão de pessoas público-alvo da Educação Especial tenha, progressivamente, crescido, por meio das políticas de inclusão que,

segundo Cabral, Orlando & Meletti (2020: 11) – na investigação “O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão” – produziram “um impacto na expansão do acesso ao ensino superior no Brasil” – não vem acontecendo uma inclusão de qualidade.

Inclusão esta voltada para acessibilidade – arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e, ainda, atitudinal – de pessoas público-alvo da Educação Especial nesta etapa da educação (Martins, 2005).

O ‘funil’ continua exercendo o seu papel na exclusão social e dificultando o acesso, a permanência, a infraestrutura das instituições, a oferta de recursos adaptados e, sobretudo, a formação docente – categorias escolhidas para problematizar a demanda da acessibilidade no Ensino Superior, que, historicamente, foi projetado para atender às demandas da elite – por meio da dominação econômica, cultural e política – e que (re)produz a manutenção de diferentes desigualdades sociais/educacionais (Chauí, 2003).

Neste contexto de desigualdade, o campo da Educação Especial vem ‘cavando trincheiras’ no sentido de garantir uma inclusão no Ensino Superior que não seja ‘excludente’ (Kunzer, 2005).

Nesta perspectiva, vem crescendo a motivação por parte dos pesquisadores em avançar nos estudos acerca desta demanda da Inclusão no Ensino Superior. Tanto que, analisando os trabalhos de Neves *et. al.* (2017), Gonçalves (2017), Amaral *et. al.* (2019) e Michels (2021) – em articulação com referenciais teóricos que se evidenciaram nestas produções (Jesus; Barretto & Gonçalves, 2011; Valentine & Bisol, 2012; Garça & Michels, 2018) e, ainda, com os ordenamentos normativos (Brasil, 1996; 2014; 2015; 2016), foi possível perceber que estabelecem uma cadeia de equivalência no que tange à importância da formação dos professores.

A busca pela formação – qualificada – para se atuar com o público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior abrem um canal para o questionamento dos processos de privatização da formação (Michels, 2021), a construção de novos processos curriculares (Amaral *et. al.*, 2019), o desenvolvimento de uma escuta sensível aos projetos de vida dos estudantes (Gonçalves, 2017) e, ainda, a preparação para lidar com as especificidades do público-alvo da Educação Especial (Neves *et. al.*, 2017).

Uma formação que pense a dimensão curricular produzida no Ensino Superior em duas categorias – currículo individualizado e a individualização do currículo (Garcia & Michels, 2018). Um processo formativo que possibilite a identificação de especificidades dos estudantes, levando

em consideração sua trajetória escolar anterior (Valentini & Bisol, 2012). E, ainda, movimento de formação que garanta que a diversidade seja contemplada (Jesus; Barreto & Gonçalves, 2011).

Construções estas – curriculares, com especificidades e a garantia da diversidade – que se ancora, ainda, numa concepção de educação mais ampliada (Brasil, 1996), em metas e estratégias nacionais para que o público-alvo da Educação Especial seja incluído em todos os segmentos educacionais (Brasil, 2014), na manutenção de políticas públicas que garantam os direitos – sociais, políticos e civis – de todas as pessoas (Brasil, 2015) e, por fim, na reserva de vagas para a inclusão de pessoas no ensino superior (Brasil, 2016) – garantido o acesso, permanência, participação e aprendizagem.

A partir deste panorama reflexivo – em meio a muitos desafios que emergem da docência no Ensino Superior, sobretudo em prol da materialização de uma Educação Especial numa perspectiva inclusiva (Mazzotta, 1998) – sem nenhuma pretensão de fechar as indagações, é possível apresentar algumas argumentações – importantes para o avançar das pesquisas desta temática.

Argumento, com base nas pesquisas realizadas para a construção deste trabalho, que houve um crescimento da presença de pessoas público-alvo da Educação Especial inseridas no Ensino Superior (Cabral; Orlando & Meletti, 2020), no entanto, esta presença não necessariamente materializa a consecutiva inclusão efetiva destes sujeitos (Teles; Resegue & Puccini, 2013).

Percebo que – em muitos espaços educativos – onde se propaga a lógica da inclusão, muitas das vezes, possui, na verdade, integração, segregação ou, mesmo, a exclusão (UNIFESP, 2020).

Na contramão desta dinâmica social, eis que se faz necessário – além de garantir o acesso – estabelecer, também, ações político-pedagógicas que sustentem a permanência – com uma qualificada aprendizagem (Reis, 2006) para os estudantes.

Para esta finalidade, eis que a acessibilidade – arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e, ainda, atitudinal (Sasaki, 2009) – precisa ser ponto de pauta na elaboração dos Projetos Pedagógicos das IES, estar na formação dos educadores que atuam neste segmento educacional e, ainda, ser dinamizado entre os próprios estudantes universitários – potencializando, desse modo, a formação docente (Michels, 2021).

Não dá mais para nos escorarmos – enquanto sociedade – por trás dos discursos da dificuldade no processo de inclusão (Anjos; Andrade & Pereira, 2009). Desafios existem nesta temática, assim como se revelam em tantas outras. Entretanto, as decisões políticas em favor da

valorização da diversidade precisam ser mantidas e reiteradas cotidianamente – na luta contra todas as formas de retrocesso (Bühning, 2015).

Uma militância que precisa ser construída em nós, educadores, e nas Instituições de Ensino Superior (IES) a fim de que a inclusão não seja, como pontua Kuenzer (2005: 77), uma ‘inclusão excludente’. Nesta perspectiva, sigamos!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta produção, trazendo – na epígrafe – uma potente contribuição de Maria Teresa Eglér Mantoan acerca da possibilidade da inclusão – enquanto um sonho que, ao ser sonhado junto se torna ‘realidade’, como previa Raul Seixas – em sua canção prelúdio.

Foi uma alegria inenarrável construir esta investigação, pautada na temática da Inclusão no Ensino Superior, uma vez que, inserido neste segmento educacional, tenho ciência das dificuldades e potencialidades da atuação docente. Nesta ciência, venho percebendo, a cada dia, intencionalmente ou não, tantos processos de exclusão social – que me move discorrer sobre esta demanda socioeducativa.

Uma demanda que não será dinamizada apenas pelos espaços educativos, uma vez que requer ações interinstitucionais e, sobretudo, vontade política para fazer valer as normativas que dispõe sobre os direitos das pessoas público-alvo da Educação Especial.

Porém, na iminência de movimentar esta discussão, algum ambiente precisa dar o pontapé inicial – que seja na universidade – pública e/ou privada com gestões que garantam o acesso, a permanência e – sobretudo – a aprendizagem dos estudantes; com docentes que – mesmo sem uma preparação adequada – se disponibilizem a construir práticas educativas inclusivas, que valorizem a diversidade e que promovam reflexões sobre o ser/estar em sociedade; com um processo formativo em que as demandas que emergem das pessoas público-alvo da Educação Especial sejam levadas em consideração – desde a elaboração dos projetos dos cursos até a oferta de recursos diferenciados que garantam um desenvolvimento humano mais completo para todos. Mas, quantos cabem neste ‘todos’?

Cabe o sujeito com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação? Sujeitos que, com suas diferenças, imprimem no dia a dia resistência aos processos de silenciamento e de segregação social. Sujeitos que estão avançando –

não apenas em números de matrículas, observadas pelos Censos – nos bancos das academias, mas imprimindo suas especificidades na forma de olhar o mundo, de perceber a si próprio e ao outro – que lhe atravesse e que, por muitas vezes, lhe deixa marcas profundas.

Neste contexto desafiador, eis que foi possível construir um caminho (sonhado) reflexivo importante para o campo da Educação Especial Inclusiva neste Trabalho de Conclusão de Curso. Ao ter, como objetivo geral, identificar quais critérios de Acessibilidade no Ensino Superior vêm sendo apresentados no GT 15 – Educação Especial, dois movimentos importantes se demonstraram:

1) valorizar as produções que – desde 2010 (quando foi criado o GT-15) vêm sendo compartilhadas no bojo das Reuniões Nacionais da ANPED, que se configura um espaço formativo de elevada importância social para o ambiente acadêmico;

2) refletir – sem a pretensão de esgotar – sobre a demanda pela formação docente, pelo conhecimento de projetos de vida dos estudantes e, ainda, pela flexibilização curricular – que emergiram, enquanto critérios de acessibilidade – dos 4 (quatro) trabalhos analisados nas três últimas Reuniões Nacionais da ANPED (38ª, 39ª e 40ª).

Estes critérios, supracitados, dialogam – direta ou indiretamente – com os diferentes tipos de acessibilidade, trazidos ao longo deste artigo a partir das contribuições de Sasaki (2009) – para a efetiva Inclusão de pessoas público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior – e que evidenciam a necessidade de se avançar nas reflexões acerca da formação dos professores, uma vez que os achados desta pesquisa – a partir do material empírico analisado – oportunizam perceber que há uma lacuna na formação docente que impacta nas práticas pedagógicas dinamizadas no Ensino Superior com as pessoas público-alvo da Educação Especial e que, por sua vez, revelam a necessidade de se construir processos formativos que contribuam, ainda, na formação de futuros professores no que tange à construção de ações mais inclusivas.

Cabe pontuar que a análise dos trabalhos selecionados do GT-15 da ANPED, confirma a hipótese de que vem sendo apresentado nas Reuniões Nacionais desta Associação pesquisas mais voltadas para relatos de experiência do que ações institucionais que versem sobre a garantia da inclusão no Ensino Superior.

A questão da Inclusão no Ensino Superior, muitas vezes, é deixada para segundo plano – onde priorizam-se literaturas a respeito da inclusão nos ensinos fundamental e médio. O Ensino

Superior, muitas vezes, acaba sendo esquecido nos debates em relação às fragilidades presentes no âmbito educacional.

Um gargalo que se avoluma dia a dia, quando muitos estudantes público-alvo da Educação Especial ainda passam por momentos turbulentos neste nível de ensino, devido à falta de condições de acesso, permanência e garantia da aprendizagem nas IES.

Tanto que muitos estudantes acabam desistindo dos estudos por falta de motivação – entendendo, aqui, ‘motivação’ como a oferta de diferentes formas de acessibilidade (motivos) por parte da universidade – pública e/ou privada. Sobre estes motivos, eis, ainda, a importância da efetiva participação das pessoas que são público-alvo da Educação Especial neste ambiente, apresentando suas demandas, falando de suas necessidades, sendo percebidas e valorizadas – enquanto sujeitos de direito.

Entretanto, cabe pontuar que estes espaços se caracterizam, hoje, ainda, como etapa na qual são poucos os estudantes público-alvo da Educação Especial – e outros grupos discriminados e alijados de seus direitos – têm acesso. Um acesso que não se resolve, apenas como o aumento das matrículas – que, como temos visto, vem crescendo. Mas, um acesso que nos exige – enquanto educador e instituição de ensino – a construção de caminhos possíveis para que a ação pedagógica nessa etapa seja ressignificada à luz de uma educação, efetivamente, inclusiva e trate da demanda da diversidade no ambiente acadêmico, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Foi um movimento muito importante, nesta investigação, distinguir melhor alguns conceitos (Educação Inclusiva x Educação Especial), enunciar a temática da inclusão no Ensino Superior e, ainda, interpretar a acessibilidade no Ensino Superior por meio das categorias: formação docente, acesso, permanência, infraestrutura das instituições e oferta de recursos adaptados.

Um caminho reflexivo que está relacionado com o questionamento sobre como a escola básica prepara esses alunos (público-alvo da Educação Especial) para a vida acadêmica, uma vez que esta formação engloba questões socioeconômicas e socioculturais. E, por sua vez, no ambiente universitário, quais adequações, flexibilizações e motivações os estudantes público-alvo da Educação Especial estão recebendo.

Questões que não se encerram aqui e que ficam, em aberto, para pesquisas posteriores – levando em consideração a amplitude que o tema da Inclusão possui e a necessidade de dinamizá-la em todos os níveis e etapas da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

Amaral, M. H. do; Bacellar, M. I; Freitas, A. P. de. (2019). Educação Especial, formação do professor e a prática de ensino: sentidos no estágio supervisionado da licenciatura. GT15 – Educação Especial – Trabalho 5342. 39ª Reunião Nacional da ANPEd. *Anais...* Niterói/RJ. (p. 1-7).

Anjos, H. P. dos; Andrade, E. P. de; Pereira, M. R. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 116-129, jan./abr.

Brasil. (2016). Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 29 dez.

Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun.

Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 de jul.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 23 de dez.

Brasil. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.

Bühning, M. A. (2015). Direito Social: proibição de retrocesso e dever de progressão. *Direito & Justiça*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 56-73, jan.-jun.

Cabral, V. N. de; Orlando, R. M; Melett, S. M. F. (2020). O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, p. 1-15, 2020.

Chauí, M. (2003). *A Universidade Pública sob Nova Perspectiva*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

Denzin, N. K; Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K; Lincoln, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. (p. 15-41).

Filibino, F. (2020). A Inclusão da Pessoa com Deficiência da Educação Superior. *Anais da XIII ANPEd Sul*, v. 13, GT- 8, Blumenal/SC: FURB.

Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In.: Freitas, S. N; Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus. (p. 161-181).

Garcia, R. M. C; Michels, M. H. (2018). Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 54-70, out./dez.

GIL, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed, São Paulo: Atlas.

Gonçalves, A. M. Representações acerca dos projetos de vida de surdos universitários. GT15 – Educação Especial – Trabalho 1074. 38ª Reunião Nacional da ANPEd. *Anais...* São Luís/MA, 2017. (p. 1-16).

Hingel, M. (2002). O Pronaica – proposta, destruição e ressurreição. In.: Coelho, L. M. C. da C; Cavaliere, A. M. V. (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis/RJ: Vozes. (p. 63-82).

Jesus, D. M. de; Barreto, M. A. S. C; Gonçalves, A. F. da S. (2011). A Formação do Professor Olhada no/Pelo Gt-15 - Educação Especial da ANPEd: Desvelando Pistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 17, n. especial, p.77-92, maio/agosto.

Kassar. M. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set.

Kuenzer, A. Z. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In.: Saviani, D; Sanfelice, J. L; Lombardi, J. C. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados. (p. 77-96).

Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. 8 ed. São Paulo: Atlas.

Lopes, A. C. (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p.50-64, jul./dez..

Lozada, G. (2018). *Metodologia científica*. Porto Alegre: SAGAH.

Malheiros, B. T. (2011). *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Martins, V. (2005). *Educação Especial como direito*. Fortaleza: Universidade Estadual de Sobral.

Maurício, L. V. (2009). Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p.15-31, abr., 2009.

Mazzotta, M. J. S. (1998). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

Melo, F. R. L. S; Gonçalves, M. J. (2013). Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. In: Melo, F. R. L. S. (Org.). *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFRN. (p. 83-104).

Michels, M. H. (2019). Formação do Professor de Educação Especial no Brasil. GT15 – Educação Especial – Trabalho Encomendado. 39ª Reunião Nacional da ANPEd. *Anais...* Niterói/RJ. (p. 1-7).

Michels, M. H. (2006). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 11, n. 33, p. 406-433, jan./dez.

Moreira, L. C; Bolsanello, M. A; Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, n. 41, p. 125-143.

Neves, P. F. de A. C; Adams, F. W; Tartuci, D. (2017). A formação de professores para inclusão escolar: os dizeres de professoras e licenciandos. GT15 – Educação Especial – Pôster 708. 38ª Reunião Nacional da ANPEd. *Anais...* São Luís/MA. (p. 1-6).

Padilha, A. M. L. (2015). A precária formação docente no enfrentamento do preconceito no trabalho pedagógico. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 44, v. 2, p. 516-529, maio-ago.

Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156.

Pivetta, E. M; Almeida, A. M. P; Saito, D. S; Ulbricht, V. R. (2016). Desafios da acessibilidade no ensino superior: estudo de caso na Universidade de Aveiro. *Educação* (Porto Alegre), v. 39, n. 2, p. 166-174, maio-ago.

Poker, R. B; Valentim, F. O. D; Garla, I. A. (2008). Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Número Especial, p. 127-134.

Reis, M. B. de F. (2006). *Educação Inclusiva: limites e perspectivas*. Goiânia: Deescubra.

Rodrigues, O. M. P. R. (2008). Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In.: Capellini, V. L. M. F. (Org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE.

Santiago, M. C. (2003). A formação de professores para a diversidade nas IFES mineiras. *Anais da Reunião Anual da ANPEd*, v. 26, GT-15, Poços de Caldas/MG.

Saul, A. M; Saul, A. (2016). Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores... *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set.

Sassaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*. São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr.

Sassaki, R. K. (2005). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Teles, F. M; Resegue, R; Puccini, R. F. (2013). Habilidades funcionais de crianças com deficiências em inclusão escolar – barreiras para uma inclusão efetiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, n. 10, p. 3023-3031.

UNIFESP. (2020). Deficiência: o desafio da acessibilidade e da inclusão social. Publicado em 10 dezembro de 2020, por Maria da Conceição dos Santos. *Portal Unifesp – Campus Baixada Santista*. Disponível em: em: <https://sp.unifesp.br/epe/camgrad/noticias/pessoa-com-deficiencia-2020>. Acesso em 07 dez. 2021.

Valentini, C. B; Bisol, C. A. (2012). *Inclusão no ensino Superior: especificidades da prática docente com estudantes surdos*. Caxias do Sul. RS: EDUCS.