



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAYNER RAULINO E SILVA

**DEFICIÊNCIA, *DISCAPACIDAD* E INCLUSÃO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS
FIGURAÇÕES EM CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS**

VITÓRIA
2018



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

RAYNER RAULINO E SILVA

**DEFICIÊNCIA, *DISCAPACIDAD* E INCLUSÃO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS
FIGURAÇÕES EM CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves

Linha de pesquisa: História, sociedade, cultura e políticas educacionais.

VITÓRIA
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S586d Silva, Rayner Raulino e, 1989-
Deficiência, discapacidad e inclusão : produção de sentidos nas
figurações em contextos universitários / Rayner Raulino e Silva. – 2018.
194 f. : il.

Orientador: Edson Pantaleão Alves.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.

1. Elias, Norbert, 1897-1990. 2. Ensino superior. 3. Estudo comparado. 4.
Inclusão em educação. 5. I. Alves, Edson Pantaleão. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAYNER RAULINO E SILVA

DEFICIÊNCIA, DISCAPACIDAD E INCLUSÃO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS FIGURAÇÕES EM CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 21 de junho de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Alma de Los Angeles Cruz Juarez
Universidad Veracruzana

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à minha família, que me deu apoio e incentivo nesta trajetória formativa, que foi a minha fortaleza e fundamental para a realização deste projeto de vida. Agradeço a minha mãe, minhas irmãs, meus sobrinhos e agregados.

Ao Milton, companheiro de todas as horas, que entendeu os momentos de ausência devido às demandas do mestrado, foi a minha fortaleza para me acalmar nos momentos difíceis e teve paciência em me escutar por muitas horas. Você é muito especial em minha vida.

Agradecer também aos grandes amigos/irmãos que estiveram sempre dispostos a conversar, que compartilharam de todos os sentimentos comigo, comemoraram a minha aprovação no mestrado e que me trouxeram conforto e fortaleza nessa caminhada: Amanda Camizão, Cláudia Scardino, Fernanda Novaes, Márcia Roxana, Carline Borges, Thuanny Reisen, Patrick Pio, Frederico Pulier, Antônio Lázaro, Lucas Rodrigues, Ingrid Fernandes e Edivânia Salomão.

À Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e a *Universidad Veracruzana* (UV), seu corpo docente, técnico-administrativo e discente que oportunizaram a entrada no mestrado em Educação, a permanência e o sucesso, bem como a disponibilidade, apoio e suporte para a realização desta pesquisa.

Ao professor Edson Pantaleão Alves, por me aceitar como orientando e me guiar nesta trilha acadêmica, principalmente pelo pulso firme nos meus medos e anseios.

Ao professor Reginaldo Célio Sobrinho, que esteve presente desde o início e cujas palavras, nos pequenos momentos, foram de grande luz e alegria. À professora Denise Meyrelles de Jesus, um grande exemplo de profissional, em quem me inspiro para que, um dia, eu seja pelo menos um terço de sua sabedoria. À professora Alma de Los Ángeles Cruz Juárez, pelo suporte e acompanhamento da minha investigação no México. A esses quatro professores também agradeço pelo olhar atento e crítico para este trabalho.

A outros professores que foram fundamentais na minha trajetória: Marlene de Fátima Cararo, Mariangela Lima de Almeida, Sonia Lopes Victor, Terezinha Schuster, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto (*in memoriam*), Vânia Carvalho de Araújo e Rogério Drago.

Aos companheiros e companheiras da Turma 30M aos quais não posso deixar de agradecer pelos encontros de saberes e afetos que compartilhamos durante esse período. Aos queridos da “Linha 5”: Rômulo, Gnomo, Clarissa, Augustinho, Josué e Adriana, cujos encontros e afetos ultrapassam as grades da universidade.

Ao grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, que me aceitou para integrá-lo e, juntos, realizar muitas trocas que subsidiaram um novo olhar sobre a sociologia figuracional de Norbert Elias e a inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional. O resultado desse estudo só foi possível através da inter-relação de cada componente do grupo: Alexandre, Beatriz, Elaine, Euluze, Gildásio, Giselle, Helen, Júnio, Mônica, Márcia, Núbia, Ronan, Tamille, Mário, Larissa, Carla e Adriana.

Ao grupo de mestrandos apelidados carinhosamente de “Os Sete Orientandos e um Destino” – Caroline, Ellis Regina, Silvani, José Maria, Rosalba e Nelma – que, juntos, fizeram todo o percurso em que passamos pelos mesmos sentimentos e, juntos, começamos e terminamos o mestrado.

Ao amigo Alexandre, que foi fundamental na leitura afetuosa dos meus textos, sempre esteve à disposição para uma leitura amiga e entendeu a minha ausência nesse período de muito trabalho.

Aos universitários, docentes e profissionais que se disponibilizaram a participar deste estudo, aos quais sou imensamente grato por ouvir suas narrativas e compreender um pouco mais a inclusão no contexto universitário.

À Capes, por subsidiar os meus estudos pelo programa Demanda Social, o que deu condições para que me dedicasse integralmente ao mestrado e toda a sua vivência.

SILVA, Rayner Raulino. **Deficiência, *Discapacidad* e Inclusão**: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

RESUMO

A fim de procurar respostas sobre o processo social de inclusão no ensino superior, este estudo teve por objetivo geral analisar os sentidos produzidos sobre a inclusão e/ou exclusão de alunos com deficiência, *discapacidad* com base nas narrativas dos sujeitos e documentos pesquisados no contexto acadêmico da Universidade Federal do Espírito Santo (*campus* Goiabeiras-Vitória) e da Universidade Veracruzana (*campus* Xalapa/VC-México). Para subsidiar teoricamente essa investigação, amparou-se na teoria sociológica processual de Norbert Elias (1993, 1994, 2001, 2006, 2011, 2014), principalmente na noção de indissociabilidade entre indivíduo e sociedade, e nos conceitos de figuração e interdependência. Este trabalho está ancorado na natureza de uma pesquisa qualitativa, delineado como o método do estudo comparado, sendo subdividido em três fases para a coleta dos dados: na primeira fase, procedeu-se a um levantamento bibliográfico acerca dessa temática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina e Caribe, España y Portugal e nas bibliotecas das duas IES investigadas, totalizando 51 trabalhos analisados; a partir da primeira fase e articulado a ela, destaca-se a legislação e documentos sentidos sobre o processo inclusivo no contexto universitário, bem como o número de matrículas do público-alvo desta pesquisa, movimento que se constituiu na segunda fase desta investigação; na terceira fase, houve entrevistas semiestruturadas com universitários, professores e profissionais das duas IES, totalizando 27. Assim, conclui-se que os documentos articulados com as narrativas dos indivíduos entrevistados apontam que nas últimas décadas, principalmente no fim do século XX, tivemos algumas mudanças nas relações entre os indivíduos, e um novo paradigma adentra o debate da inclusão, trazendo o debate da diversidade de pessoas. Porém, ainda vigora uma diferenciação entre o biológico e o social, para definir o conceito de deficiência/*discapacidad*. Essas transformações estão presentes, mas não possuem uma direção a ser definida, pois a presença de alunos com deficiência/discapacidad tem produzido diferentes noções sobre a função da educação universitária, função do ser professor. Essas diferentes noções têm influenciado os modos de cadência no processo inclusivo. Elias (2006, p. 216-217) nos ajuda a pensar que “todo desenvolvimento continuado intencional e planejado está entrelaçado a um desenvolvimento mais abrangente não-planejado”.

Palavras-chave: Deficiência. *Discapacidad*. Inclusão no ensino superior. Estudo comparado. Norbert Elias.

RESUMEN

Con la finalidad de buscar respuestas sobre el proceso social de inclusión en la educación superior, este estudio tuvo por objetivo general analizar los sentidos producidos sobre la inclusión y/o exclusión de alumnos con deficiencia, *discapacidad* con base en las narrativas de los sujetos y documentos investigados en el contexto académico de la Universidad Federal do Espírito Santo (*campus* Goiabeiras-Vitória) y de la Universidad Veracruzana (*campus* Xalapa/VC-México). Esta investigación está basada teóricamente en la sociológica procesual de Norbert Elias (1993, 1994, 2001, 2006, 2011, 2014), principalmente en la noción de indisociabilidad entre individuo y sociedad, y en los conceptos de figuración e interdependencia. Este trabajo está fundamentado en la naturaleza de una pesquisa cualitativa, delineado como el método de estudio comparado, siendo subdividido en tres fases para la colecta de datos: en la primera fase, se procedió a un investigación bibliográfica acerca de ese tema en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBCT), en el Banco de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personas de Nivel Superior (Capes), en el Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina y Caribe, España y Portugal y en las bibliotecas de las dos IES investigadas, totalizando 51 trabajos analizados; a partir de la primera fase y relacionándola, se destaca la legislación y documentos sentidos sobre el proceso inclusivo en el contexto universitario, así como el número de matrículas del público objetivo de esta investigación, movimiento que se constituyó en la segunda fase de este trabajo; en la tercera fase, hubo entrevistas semiestructuradas con universitarios, profesores y profesionales de las dos IES, totalizando 27. Así, se concluye que los documentos articulados con las narrativas de los individuos entrevistados apuntan que en las últimas décadas, principalmente a finales del siglo XX, tuvimos algunos cambios en las relaciones entre los individuos, y un nuevo paradigma adentra el debate de la inclusión, trayendo el debate de la diversidad de personas. Sin embargo, todavía existe una diferenciación entre lo biológico y lo social, para definir el concepto de discapacidad / discapacidad. Esas transformaciones están presentes, pero no poseen una dirección a ser definida, pues la presencia de alumnos con discapacidad / discapacidad ha producido diferentes nociones sobre la función de la educación universitaria, función del ser profesor. Estas diferentes nociones han influido en los modos de cadencia en el proceso inclusivo. Elías (2006: 216-217) nos ayuda a pensar que "todo desarrollo continuado intencional y planificado está entrelazado a un desarrollo más amplio no planificado".

Palabras clave: Deficiência. *Discapacidad*. Inclusión en la educación superior. Estudio comparado. Norbert Elias.

ABSTRACT

In the quest for answers about the social process of inclusion in higher education, this study aimed to analyze the senses produced on the inclusion and / or exclusion of students with disabilities, *discapacidad* based on the narratives of the subjects and documents researched in the academic context of the Federal University of Espírito Santo (Goiabeiras - Vitória campus) and the Veracruzana University (Xalapa / VC - México campus). Norbert Elias (1993, 1994, 2001, 2006, 2011, 2014) was the theoretical basis for this research, mainly in the notions of inseparability between individual and society, and in the concepts of figuration and interdependence. Thus, in order to search for answers about this social process, this work makes use of qualitative research, and to go about this investigation, the comparative study method was chosen, being subdivided into three phases for data collection: in the first phase, a bibliographical survey on the subject was carried out in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBCT), in the Bank of Thesis and Dissertations of the Coordination of Improvement of Personnel of Higher Education (Capes), in the Redalyc Scientific Information System of Scientific Journals of Latin America and the Caribbean, Spain and Portugal and in the libraries of the two investigated HEIs, totaling 51 papers analyzed; from the first phase, we draw attention to the legislation and documents about the inclusive process in the university context, as well as the enrollment rate of the target public in this research, which was determined in the second phase of the research; in the third phase, there were semi-structured interviews with university students, teachers and professionals from the two HEIs, totaling 27. At last, it has been concluded that the documents coupled with the narratives of the interviewees point Thus, it is concluded that the documents articulated with the narratives of the individuals interviewed indicate that in the last decades, especially at the end of the 20th century, we had some changes in the relations between individuals, and a new paradigm enters the inclusion debate, bringing the debate of the diversity of people. However, there is still a differentiation between the biological and the social, to define the concept of disability. These transformations are present, but do not have a direction to be defined, because the presence of students with disabilities has produced different notions about the function of university education, as a teacher. These different notions have influenced the modes of cadence in the inclusive process. Elias (2006: 216-217) helps us to think that "all continued intentional and planned development is intertwined with more unplanned development".

Keywords: Disability. *Discapacidad*. Inclusion in higher education. Comparative study. Norbert Elias.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fase e procedimentos da coleta de dados.....	52
Quadro 2 - Teses e dissertações, ano, instituição de ensino superior e por divisões regionais do Brasil.....	58
Quadro 3 - Teses e dissertações, seus autores e títulos	60
Quadro 4 - Produções acadêmicas mexicanas seus autores e títulos	76
Quadro 5 - Marco normativo no México	93
Quadro 6 - Ordem normativa no Brasil.....	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização da Educação Brasileira	37
Figura 2 – Pirâmide educacional mexicana.....	41
Figura 3 – Tipos de instituições mexicanos que ofertam o ensino superior	42
Figura 4 - Quantitativo coletado para a realização deste estudo.....	55

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – MATRÍCULAS TOTAIS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO – PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 2015	39
TABELA 2 – MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA, POR TIPO DE NECESSIDADE ESPECIAL, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 2015	39
TABELA 3 – MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA POR TIPO DE NECESSIDADE ESPECIAL – UFES.....	40
TABELA 4 – <i>POBLACIÓN CON LIMITACIÓN EN LA ACTIVIDAD Y SU DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL SEGÚN CAUSA PARA CADA ENTIDAD FEDERATIVA Y TIPO DE LIMITACIÓN.....</i>	43
TABELA 5 – MATRÍCULAS DE ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE VERACRUZANA	44
TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE ESTUDANTES POR TIPO DE <i>DISCAPACIDAD</i>	44
TABELA 7 – TESES E DISSERTAÇÕES POR DIVISÕES REGIONAIS DO BRASIL	58
TABELA 8 – ARTIGOS DE REVISTAS E TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSOS POR DIVISÕES REGIONAIS DO MÉXICO	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anuies	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNI	Banco Nacional de Itens
BRA	Brasil
CAC	<i>Campus Catalão</i>
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CE	Centro de Educação
Ceebja	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación
CID	Classificação Internacional das Doenças
CIDID	Classificação das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Codeu	Consumo de Drogas em Estudantes Universitários
Conacyt	<i>Consejo Nacional de Ciencia e Tecnología</i>
Conaeva	<i>Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior</i>
Deed	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
Fomes	<i>Fondo para Modernizar la Educación Superior</i>
GO	Goiás
Grupicis	Grupo de Pesquisa Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade

GT-AUNE	Grupo de Trabalho – Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRS Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Inegi	Instituto Nacional de Estatística y Geografía
Inep Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITESM Monterrey	Instituto Tecnológico Autónomo de Estudios Superiores de Monterrey
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGIPD	<i>Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad</i>
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MA	Maranhão
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MX	México
Nape	Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais
Naufes Santo	Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo
Neesp	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMS	Organização Mundial da Saúde
Oneesp	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Paraíba
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA	População Economicamente Ativa
PET	Programa de Tutoria Especial
PIDE	Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão
PIIP	<i>Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad</i>
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PROAECI	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania
Progepaes	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil
Proides	<i>Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior</i>
Pronabes	Programa Nacional de Bercas para Estudos Superiores
Pronaes	<i>Programa Nacional de Educación Superior</i>
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
Sedu	Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo
SINIES	<i>Sistema Nacional de Información para la Educación Superior</i>
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UASLP	<i>Universidad Autónoma de San Luis Potosi</i>

UAT	Universidad Autónoma de Tamaulipas
UdeG	Universidad de Guadalajara
UDF	Universidade do Distrito Federal
Uepa	Universidade do Estado do Pará
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAr	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UIA	Universidad Iberoamericana
UJED	<i>Universidad Juárez del Estado de Durango</i>
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e
a Cultura	
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UV	Universidad Veracruzana
VC	Veracruz de Ignacio de la Llave

SUMÁRIO

DELINEANDO A REDE TECIDA PARA O ENCONTRO DESTA INVESTIGAÇÃO	18
1 RESSIGNIFICANDO A EXPERIÊNCIA POR MEIO DE UM ESTUDO COMPARADO ELIASIANO: UM CAMINHO METODOLÓGICO	33
1.1 APONTAMENTOS SOBRE A SOCIOLOGIA FIGURACIONAL DE NORBERT ELIAS	33
1.2 DESCRIÇÃO DOS CAMPOS INVESTIGADOS	36
1.3 O DELINEAMENTO DA PESQUISA	45
1.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	52
2 SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS DE DEFICIÊNCIA, <i>DISCAPACIDAD</i> E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM DIÁLOGO COM OUTRAS PRODUÇÕES	57
2.1 UM DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES BRASILEIRAS	57
2.2 UM DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES MEXICANAS	75
2.3 INDICATIVOS DAS LITERATURAS PARA O ESTUDO	84
3 O PERCURSO HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO PARA A SIGNIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA, <i>DISCAPACIDAD</i> E DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR	88
3.1 OS DISPOSITIVOS LEGAIS QUE ABORDAM A INCLUSÃO DE PESSOAS COM <i>DISCAPACIDAD</i> NO MÉXICO	92
3.2 OS DISPOSITIVOS LEGAIS QUE ABORDAM A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	101
3.3 UMA ANÁLISE COMPARADA	107
4. SIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS DE INCLUSÃO POR MEIO DAS NARRATIVAS	115
4.1 A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS PRESENTES NOS DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE O TERMO INCLUSÃO	116
4.2 TENSÕES RESULTANTES DO PROCESSO DE EXCLUSÃO	141
RETECENDO AS REDES: CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES	184

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	185
APÊNDICE B - PLANO DE ATIVIDADES NO BRASIL	187
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL.....	188
APÊNDICE D - DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	190
APÊNDICE E - PLAN DE ACTIVIDADES EN MÉXICO.....	192
APÊNDICE F - ÍNDICE DE LA ENTREVISTA INDIVIDUAL	193

DELINEANDO A REDE TECIDA PARA O ENCONTRO DESTA INVESTIGAÇÃO

O interesse e a aproximação em investigar sobre a educação especial iniciam-se na nossa formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que, em 2011, possibilitou a participação no grupo de pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)”, coordenado pela professora doutora Denise Meyrelles de Jesus. Na ocasião, focamos na perspectiva da educação especial e educação inclusiva, quando participamos do planejamento, organização e acompanhamento do projeto “Políticas de educação especial no ES: implicações para a formação continuada de gestores públicos de educação especial”, em nível estadual, financiado pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Sedu/ES). A produção do grupo de pesquisa possibilitou-nos apropriar diferentes conhecimentos acerca da gestão pública de educação especial e seus desdobramentos nos municípios capixabas.

Em 2012 pudemos integrar o Grupo de Pesquisa Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis), coordenado pela professora doutora Sonia Lopes Victor. Associamo-nos também, por intermédio do Grupicis, ao Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), que realizava um estudo sobre as Salas de Recursos Multifuncionais. Tivemos como objeto de estudo da iniciação científica (IC), vinculado ao Oneesp, investigar “O que dizem os professores de educação especial do município de Cariacica-ES sobre as perspectivas das crianças pequenas com necessidades educacionais especiais”, finalizando tal investigação em 2013.

Em seguida, iniciou-se um projeto de pesquisa intitulado “Processos de Formação Continuada de Profissionais desencadeados pela Gestão de educação especial: a região sul do Estado do Espírito Santo”, coordenado pela professora doutora Mariangela Lima de Almeida, cujo objetivo foi analisar o processo de (re)construção e de materialização dos projetos e das ações políticas de formação continuada desenvolvidos pelos gestores públicos de educação especial na região sul do Espírito Santo, resultando no nosso trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado

“Diálogos pelas TICs¹: processos de ações comunicativas e colaborativas entre gestores públicos de educação especial da região sul do Espírito Santo”, finalizando em 2014.

Durante todo o período (2011 a 2014), as produções de conhecimentos construídas no percurso acadêmico, desde o debate da formação dos setores de educação especial no ES, o cotidiano das salas de recursos multifuncionais (SRMs) no município de Cariacica até a utilização das TICs para o diálogo entre os gestores públicos de educação especial, impulsionaram-nos a investigar os processos de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular.

Como decorrência do processo formativo, em 2016 iniciamos o mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Integramo-nos ao grupo de pesquisa intitulado: “Política, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” do diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) do Brasil. Esse grupo é coordenado pelos professores doutores da Ufes, Edson Pantaleão Alves e Reginaldo Celio Sobrinho, sendo o primeiro o orientador desta dissertação.

Os caminhos nos levaram a investigar a inclusão no ensino superior por meio de um estudo comparado internacional (2016 a 2018) sobre as realidades da educação brasileira e mexicana, mediante a articulação entre dois grupos de pesquisa e de estudos vinculados à Universidade Veracruzana-UV/México e à Ufes/Brasil, coordenado pela professora doutora Alma de Los Ángeles Cruz Juárez (MX) e pelos professores acima citados (BR), representando essas universidades, tendo como título do projeto de pesquisa “Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: o ensino superior em foco” financiado pelo CNPq. Esse estudo tem como foco a investigação das políticas e práticas de inclusão desenvolvidas nessas duas universidades.

¹ Tecnologias da Informação e Comunicação.

Ao estudarmos Matthes (1992), entendemos que, no movimento de um estudo comparado, não podemos “modelar” o outro a algo que nos é familiar e equiparar os dados produzidos nos diferentes contextos. Devemos, no processo de análise, compreender o outro e o nós em uma relação em que se estabeleçam as condições sociais em que são produzidas as relações sociais e não atribuir o nosso ao outro. Portanto, entendemos que, ao realizarmos um estudo comparado, não quer dizer um movimento de confrontar o nosso contexto social estabelecido ao outro contexto (*outsider*) e levá-lo a se relacionar com o nosso modo posto.

Assim, reconhecer a diversidade para a produção de novos saberes e, dessa maneira, entender inicialmente “como” e “por que” comparamos e entendemos o que nos motiva à comparação. Para tanto, devemos inicialmente estabelecer um contexto sobre a construção do ensino superior na conjuntura mundial. Com o intuito de analisar o espaço universitário, valemo-nos de uma discussão sobre a expansão do ensino superior. Em virtude disso, apoiamo-nos nas contribuições de Trindade (2000), ao estudarmos os dilemas da universidade. Tal estudo parte da compreensão de quatro períodos mundiais que foram importantes para a construção do que é a universidade. O primeiro período destacado pelo autor foi entre o século XII e o Renascimento, portanto a Idade Média, que, pelas experiências de Paris e Bolonha com a organização da Igreja, constituiu o modelo da universidade tradicional.

O período posterior ocorreu quando a universidade renascentista do século XV recebe uma forte influência do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas, ainda nesse período, os efeitos da Reforma e da Contrarreforma estão presentes. O terceiro período apontado por Trindade (2000) é o destaque das ciências para instituir uma transição de modelos universitários, porém esse movimento teve grande resistência da Igreja Católica “[...] a partir do século XVII, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência” (TRINDADE, 2000, p. 102).

Por fim, o autor destaca o século XIX como o quarto período importante em sua análise, pois, nesse momento, introduziu uma relação entre o Estado e a universidade para a implantação da noção de uma universidade estatal, razão pela

qual a influência da Igreja foi enfraquecida. Nessa direção há um avanço no desenvolvimento das ciências na universidade moderna sob efeito do Iluminismo.

Assim, após a “entrada das ciências nas universidades”, como destaca Trindade (2000), rompe-se o paradigma da Igreja e sua influência no ensino superior para uma interdependência mais evidente entre Estado e universidade. Daí em diante, o que nos estimula para a investigação são os espaços universitários brasileiros e mexicanos. Desse modo, o estudo de Durham (1998) é uma base para dar indícios sobre as tradições e tendências nesses países em relação à universidade, os quais não tiveram, em suas constituições, processos idênticos e uniformes.

Identifica-se a implantação de um modelo universitário da Contrarreforma católica durante o período colonial nos países em que seu idioma de origem é o espanhol, a exemplo do México, onde se destacam instituições de ensino superior públicas e católicas. Entretanto, no Brasil, essa simbiose entre Estado e Igreja não existiu, pois “[...] o que caracterizou este país, até o século XIX, foi antes a ausência de instituições de ensino superior” (DURHAM, 1998, p. 92).

Esse processo de “secularização do ensino superior”, com a passagem das instituições de ensino superior sob a organização da Igreja para o Estado, de acordo com a autora, teve em seu procedimento de instauração momentos de resistências da Igreja. Todavia, nesse processo de rupturas, o que diferenciou a constituição do ensino superior de cada país foi o financiamento dado pelo Estado para as instituições de ensino superior (IES) dos sistemas católicos. No caso do Brasil, não existiu um financiamento público regular. Devido às condições, o sistema católico foi para o setor privado e, no caso mexicano, o sistema católico desapareceu e teve o seu retorno recentemente no país.

No processo de desenvolvimento do ensino superior no contexto latino-americano, evidenciamos que, no movimento de secularização, o papel de modernização da sociedade se atrela ao movimento de identificação nas universidades; logo, ao Estado é atribuída a responsabilidade por esse nível de ensino e de suas instituições (DURHAM, 1998).

Tal dimensão presente fornece aspectos referenciais para a organização universitária, a organização financeira e a promoção de recursos para as suas atividades. Associado a essa tradição, o diploma universitário tem, em sua dimensão, o “[...] direito ao exercício de profissões de prestígio e a legislação reserva aos portadores desses diplomas o monopólio do exercício profissional” (DURHAM, 1998, p. 94), tendência forte na promoção da universidade.

Em virtude da dimensão que o diploma universitário tomou no contexto social, ao estudarmos Chauí (2003), vimos demarcadas as revoluções sociais do século XX, que foram promovidas por grupos sociais pertencentes às classes operárias, no intuito de desencadear políticas que transformaram a educação e a cultura em eixos constitutivos da cidadania.

Nessa processualidade para o entendimento de a cidadania estar atrelada à cultura e à educação, essas noções passaram a ser consideradas como direito dos cidadãos, trazendo esse caráter e esses elementos para as instituições de ensino superior e promovendo a ideia de democracia e democratização do saber.

Chauí (2003) enfatiza que a universidade como instituição social é um reflexo de sua sociedade, pois nela está impregnada toda forma de opinião, atitudes e representação de seu meio e, destarte, exprime uma situação conflituacional entre os seus grupos participantes. Assim, nos instiga compreender o movimento relacional entre os diferentes indivíduos para a promoção da universidade nos dois contextos investigados. Partindo de uma posição macro para as instituições locais, trataremos das universidades no Brasil e no México.

Compreendendo essa dimensão da universidade como reflexo do seu contexto social, as instituições de ensino superior, fundamentadas nessas noções, no Brasil, como nos indica Pimentel (2013), surgem em 1808² e, desde o seu início, a ideia de democratização do saber e do ensino não era presente, pois o seu surgimento

² A primeira instituição de ensino superior do Brasil foi a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada na Bahia, em 1808. O fundador e patrono foi D. João VI, monarca português que fugiu da Europa com toda a sua corte para escapar das guerras napoleônicas. No mesmo ano, nove meses depois, foi fundada uma instituição similar no Rio de Janeiro, onde finalmente se instalou a corte portuguesa (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 129).

nasce para atender uma elite social. O estudo de Santos e Almeida Filho (2008) destaca que, após a Independência do Brasil em 1822, surgiram outras instituições de ensino superior com base no modelo português de ensino de universidade escolástica. Somente após a República, em 1889, os autores destacaram a influência do modelo francês de liceu e *école supérieure* nas IES brasileiras.

Porém, os autores Santos e Almeida Filho (2008, p. 132) apontam que a “história oficial” apresenta que a primeira IES brasileira surge na “década de 30 do século passado”, enquanto “[...] modelo acadêmico e institucional pleno”, que foi a Universidade de São Paulo (USP), que, em sua constituição em 1934, apresentou um viés das universidades europeias tradicionais, onde sua gestão ocorre pela própria dinâmica da universidade, diferentemente do outro modelo que estava em disputa, que era da Universidade do Distrito Federal (UDF), onde essa se constituía por uma dinâmica nacionalista.

Nesse período histórico brasileiro, temos o Movimento da Escola Nova, tendo como seus articuladores Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que também foram fundamentais para a constituição dessas IES destacadas anteriormente. Esse movimento concebia a universidade em uma “tríplice função”: “criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (AZEVEDO, 1958, p. 74-75). Trouxe para o contexto das IES a estimulação ao debate crítico da sua realidade pela via do ensino, pesquisa e extensão, em que está presente, até os dias atuais, essa tríplice universitária.

A UDF no período do Estado Novo, 1937, encontrou resistência do ministro Gustavo Capanema. Como resultado, esta fecha as suas portas e dá espaço para a criação da Universidade do Brasil (UB), implantada pelo governo federal no Rio de Janeiro, no mesmo ano, com base no conglomerado de várias instituições profissionalizantes, no intuito de trazer a centralidade do governo federal para a articulação do ensino superior no país, pois as primeiras IES eram descentralizadas (ALVES, 2013).

Entretanto, a rígida centralização trouxe à UB muitos empecilhos para o seu desenvolvimento, desde a falta de autonomia universitária, passando pela alta burocratização, até a falta de financiamento para a sua estabilidade. Como resultado, foi uma fragilidade no sistema de ensino superior nacional (MENDONÇA, 2000).

O período de 1950 a 1960 no Brasil, em relação ao ensino superior, passou por grandes impactos. Primeiramente, pelo viés populista, tivemos a ampliações de IES, como aponta Mendonça (2000, p. 141): eram cinco IES em 1945 e 37 em 1964. Destaca-se, em 1968, a Reforma Universitária, que teve por foco uma reestruturação administrativa e organizacional. Mendonça (2000, p. 147) destaca que, na Reforma Universitária de 1968, há um deslocamento da identidade universitária brasileira: “este se transfere do âmbito da reflexão sobre a sua responsabilidade social e política num projeto global de desenvolvimento, para o âmbito da racionalidade administrativa e econômica, num contexto marcadamente repressivo”.

Não podemos separar esse movimento da ditadura militar que, em 1964, aconteceu no Brasil e impactou o debate de desenvolvimento presente no ensino superior. A limitação do movimento estudantil trouxe um esvaziamento do debate político para uma perspectiva técnica na formação universitária. Um efeito no decorrer dos anos no sistema brasileiro de ensino superior consistiu na expansão da demanda, principalmente em instituições privadas, na ampliação de cursos, no aumento de vagas ofertadas, na unificação do vestibular e entre outros nas últimas décadas (MENDONÇA, 2000).

Em relação ao México, este possui uma longa história na constituição do ensino superior. Alguns estudos (IBARROLA, 1986; LÓPEZ; LÓPEZ, 2008) apontam que a *La Real y Pontificia Universidad de México* foi criada em 1551, posteriormente renomeada como *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), teve como enredo o surgimento de uma instituição de ensino superior mexicana. Nesse processo, os cursos ofertados durante o século XVI foram de “Teologia, Escrituras Sagradas, Cânones, Decretos, Instituto e Leis” (IBARROLA, 1986, p. 4). Somente em 1791, dois séculos depois, foi criada a segunda instituição de ensino superior

mexicana – a *Universidad de Guadalajara*. Percebemos, por meio dos estudos sobre a temática, que, por muitas décadas, a Igreja teve forte influência na organização do ensino superior mexicano e, somente em 1767, se apresentam algumas IES laicas, entre as quais “[...] A *Academia de las Nobles Artes de San Carlos (1778)*, a *Escuela de Minería (1778)* e o *Jardín Botánico*” (IBARROLA, 1986, p. 4).

Posteriormente à Revolução Mexicana (1910-1917), nesses movimentos de interdependência entre Estado, Igreja e universidades, têm-se inúmeras tensões nessa dinâmica que ocasionou, em 1929, a *Ley de Autonomía*, que limitava a autonomia das universidades mexicanas. Ao passarem quatro anos, em 1933, foi efetivada uma nova legislação em torno da autonomia universitária, dando plena autonomia, mas retirando o caráter nacionalista, revogada por uma nova lei orgânica da Universidade de 1944, reintegrando o seu caráter nacionalista (IBARROLA, 1986).

Destacamos que esse debate sobre a autonomia universitária foi resultado da Reforma Universitária de Córdoba, que foi um movimento realizado por estudantes argentinos que reivindicaram uma reestruturação das universidades argentinas, sendo um dos pontos debatidos a autonomia universitária. Essa reforma foi importante para a reorganização das universidades latino-americanas em vários países, como Uruguai, Chile, Peru, México e Brasil (FREITAS NETO, 2011; BERNHEIM, 2008; RUIZ, 2011). Os estudantes reivindicavam o fim do sistema de “cátedras vitalícias”, a maior participação do corpo discente no debate sobre as questões universitárias, o fim do elitismo, a gratuidade do ensino público universitário.

Assim, no processo de autonomia universitária mexicana, foi reconhecido o caráter nacionalista da UNAM e, nesse movimento, sua gestão passou a ser descentralizada, garantindo um orçamento para as suas despesas pela via do governo federal. Como nos aponta o estudo de Marsiske (2006), essa universidade teve, até a década de 1960, um grande aumento de estudantes matriculados, o que gerou novas preocupações do governo federal com a oferta do ensino superior.

Outro movimento importante para a educação universitária mexicana foi em 1944, quando se reuniram reitores de algumas universidades do México para o debate acerca da construção de uma unidade das diferentes universidades para o estabelecimento de ações comuns entre elas. Como resultado, é criada a Comissão Permanente Universitária Nacional, com sua sede na *Ciudad de México*, que teve por objetivo coordenar ações para as inter-relações entre as universidades, porém não era de forma permanente. Mas, em 1948, o amplo debate entre as IES mexicanas sobre um diálogo permanente entre as IES resultou na *Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior* (ANUIES, 2000). Nessa direção, o período de 1940 a 1960 foi marcado por uma ampliação do ensino superior mexicano.

Já no período de 1960 a 1980, no contexto mexicano, como resultado da ampliação do ensino superior existente nas décadas anteriores, surgem novas crises, principalmente relacionadas a questões do financiamento público para essa etapa de ensino (COLADO, 2003). Ao estudarmos Colado (2003), percebemos que o crescimento desigual de IES mexicanas denotou uma fragilidade no que concerne às condições adequadas para o seu desenvolvimento. Reconhecendo as fragilidades presentes na ampliação desigual das IES, foi criado, em 1970, o *Consejo Nacional de Ciencia e Tecnología* (CONACYT), que promoveu apoios financeiros (*becas*) para que estudantes de pós-graduação e professores das IES mexicanas realizassem estudos no próprio país ou fora dele.

Já no período de 1980 a 2000, de acordo com Colado (2003, p. 345), foram criados programas nacionais voltados para a avaliação e desenvolvimento dessas IES, por exemplo: o *Programa Nacional de Educación Superior* (PRONAES); o *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior* (PROIDES); o Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL); a *Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior* (CONAEVA); o *Fondo para Modernizar la Educación Superior* (FOMES); o *Sistema Nacional de Información para la Educación Superior* (SINIES); entre outros, tomando como centro o contexto global neoliberal presente.

Nesse panorama histórico nos dois países, Pimentel (2013) exprime que, somente nas últimas décadas, presenciamos a implementação de políticas com o intuito de

incluir camadas antes excluídas, não pertencentes a essa elite social, entre as quais pessoas com deficiência.

Um dos exemplos da promoção de novas diretrizes para a democratização do ensino se iniciou com a Constituição Federal de 1988 no Brasil, onde vários direitos das pessoas com deficiência passaram a ser assegurados, sendo, após esta data, regulamentados por diversos decretos e leis específicas. As instituições de ensino superior tiveram nesse movimento, por meio do Ministério de Educação, a emissão em 1994 da política nacional de educação especial, que orientava a garantia da integração de todos os alunos. Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, responde à Constituição de 1988, em seu art. 5.º, considerando a educação um direito de todos e um dever do Estado e da família.

A convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em articulação com a Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006 estabeleceu que os países integrantes dessa organização, entre os quais o Brasil e o México, devem assegurar que os sistemas educacionais em todos os níveis de ensino adotem uma educação que inclua todos os sujeitos, e não apenas os integre. Essa convenção serviu como base para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008³, documento orientador para a promoção de uma educação inclusiva em todos os estados brasileiros. Sendo assim, a educação especial passa a constituir a proposta educacional das instituições de ensino.

No México, em 30 de maio de 2011, com base nos apontamentos da convenção de 2006 anteriormente apresentada, foi criada a *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*⁴ (LGIPD), que substituiu uma legislação anterior, *Ley General de las Personas con Discapacidad*, de 10 de junho de 2005. Conforme nos

³ Um dos pontos principais a destacar é a delimitação do público-alvo da educação especial, que antes era denominado como alunos com necessidades especiais. Esse documento define como seu público-alvo “[...] os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15).

⁴ Pessoa com *discapacidad*: toda pessoa que, por razão congênita ou adquirida, apresenta uma ou mais deficiência de caráter físico, mental, intelectual ou sensorial que seja permanente ou temporal e que, ao interagir com as barreiras que impõe o entorno social, pode impedir sua inclusão plena e efetiva, em igualdade de condições dos demais (MÉXICO, 2011, p. 3, tradução nossa).

mostram Santuario e Cazales (2014), tal normativa indica, em seu texto, que os princípios que devem orientar as políticas mexicanas são de justiça, equidade e igualdade de oportunidades, bem como de plena participação na sociedade.

Além desses princípios, devem ser assegurados às pessoas com *discapacidad* os seguintes direitos: saúde, educação, esporte, cultura, turismo, trabalho e oportunidades de emprego, acessibilidade e habitação, assistência social, liberdade de expressão e opinião, acesso à informação e entre outros (SANTUARIO; CAZALES, 2014).

Com base na leitura de ambas as legislações, tanto a brasileira de 2008 como a mexicana de 2011 destacam que deve ser impulsionada a inclusão de pessoas com deficiência⁵ ou *discapacidad* em todos os níveis de ensino, promovendo ações que ultrapassem as barreiras discriminatórias e promovam condições de acessibilidades educativas e sociais.

Por meio das políticas públicas brasileiras na perspectiva da inclusão, percebemos que, no ensino superior, há um aumento de matrículas de alunos com deficiência, identificado pelo censo de 2007 a 2013 e apontado por Monteiro (2014)⁶. No entanto, não foi possível compreender a expansão de matrículas de pessoas com *discapacidad* nas IES mexicanas, pois não encontramos disponibilizados nos sites oficiais, até o momento, uma organização desses dados.

Já esse crescimento, apresentado nos dados brasileiros, se deu concomitantemente à criação de núcleos de acessibilidades nas instituições de ensino superior brasileiras. Em relação ao núcleo de acessibilidade, essa iniciativa recebe subsídios do Programa Incluir (BRASIL, 2013), cujo objetivo é promover a inclusão de estudantes com deficiência, garantindo condições de acessibilidade às Instituições Federais de Educação Superior, bem como adequações do espaço físico nos

⁵ Utilizaremos o termo “deficiência” para englobar todo o público-alvo da Educação Especial, apresentado a partir da PNEE-EI de 2008.

⁶ Observa-se que as matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas classes regulares vêm crescendo de forma significativa. No período compreendido entre 2007 e 2013, as matrículas cresceram 111,97%; de 306.136 em 2007 para 648.921 em 2013, em um universo total de 50.042.448 alunos na educação básica (MONTEIRO, 2014, p. 3).

diversos ambientes, aquisição de recursos de tecnologia assistiva, material didático, pedagógico e adequação de mobiliário.

Contudo, garantir tais adequações não é o suficiente, pois a permanência nessa etapa da educação requer muito mais do que a adequação do espaço físico e precisa adaptar o acesso também ao currículo ofertado pelas IES, bem como a formação dos profissionais que atuam nas IES para a constituição de processos sociais de inclusão, que vai desde o atendimento desse público em sala de aula até outros espaços universitários (ANDRADE; PACHECO; FARIAS, 2006).

Observa-se, então, que não é suficiente garantir o acesso; é necessário também promover ações para a permanência com qualidade dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior. Nessa perspectiva, há que se considerar necessário compreender como os processos inclusivos de pessoas com deficiência são produzidos nos cotidianos universitários. Como pensam e o que pensam as pessoas que convivem com os estudantes com deficiência ou *discapacidad* na universidade? E como pensam e o que pensam os próprios estudantes que se encontram em condição de deficiência ou *discapacidad*? Quais sentidos são produzidos sobre deficiência, *discapacidad* e inclusão nas figurações dos contextos universitários?

A realização de um estudo sobre a inclusão nos sistemas de ensino superior em países diferentes da América pode indicar práticas sociais semelhantes ou não desses sistemas, cujo estudo comparado pode subsidiar indícios, para ressignificar os sentidos de inclusão. O estudo compreendido pode se constituir como um primoroso instrumento para a análise dos sistemas educativos em que, por meio desse instrumento, possamos identificar semelhanças e diferenças e assim ampliar o campo analítico da realidade brasileira em decorrências dos processos mexicanos de inclusão no ensino superior (CARVALHO, 2014).

Portanto, o que está em debate para pensar os modos de inclusão no ensino superior dos dois países pesquisados não traz como fio condutor um “juízo de valor” que destacará o que é melhor ou pior de cada realidade. A intenção de trazer o estudo comparado para subsidiar este trabalho está em compreender como o

contexto da UV e da Ufes produzem com base na triangulação: das políticas globais, políticas nacionais e das políticas locais, aspectos sociais que influenciam as inter-relações entre os indivíduos que vivenciam esses contextos.

Logo, o nosso movimento de investigação ocorreu com base em análises das produções acadêmicas brasileiras e mexicanas que abordaram essa temática, para localizarmos alguns debates presentes, dialogarmos com as legislações e posteriormente realizarmos uma análise com os discursos presentes nas entrevistas realizadas com indivíduos que vivenciam os contextos pesquisados.

Estudos dessa natureza também nos auxiliam na compreensão sobre como as instituições internacionais (ONU, Unesco e entre outras) influenciam as práticas nacionais. Para tanto, recorreremos ao estudo comparado fugindo de uma perspectiva unidimensional, com o intuito de compreender as semelhanças e diferenças entre os países investigados, levando em consideração que os contextos são construídos em processos sociais e históricos; portanto, não são atos isolados, e sim compreendidos em suas relações e interdependências internas e externas (nacionais e internacionais).

Corroborando esses indicativos, temos o estudo de Sobrinho et al. (2015, p. 336), que nos ajuda a pensar sobre esse método de análise. Partir de uma investigação comparativa “[...] nos ajuda a compreender o capítulo da história humana que escrevemos com os outros”. Essa história é uma história da sociedade que se relaciona com as diferentes organizações e coloca em debate essas relações de interdependências entre “Estado, escola e sociedade”, que nesse caso a nossa escola é tomada pelo papel das universidades investigadas, uma análise a partir de uma “abordagem histórico-sociológica do fenômeno educativo”.

Assim, fundamental para a nossa investigação foi a sociologia processual de Norbert Elias, para nos ajudar na leitura dos processos sociais existentes, pois, com suas ideias, concebemos as duas universidades investigadas como figurações de indivíduos. Entendemos essas figurações como espaços contínuos e dinâmicos de interdependências humanas.

Mais exatamente, os conceitos eliasianos de figuração, interdependência e processos sociais tornam-se a essência deste estudo, por compreendermos que as universidades são compostas por figurações de indivíduos distintos entre si e interdependentes, que produzem processos de ações não planejadas e planejadas para o desenho de uma universidade inclusiva.

Nessa direção, este estudo teve por objetivo geral **analisar os sentidos produzidos sobre a inclusão e/ou exclusão de alunos com deficiência, *discapacidad* a partir das narrativas dos sujeitos e documentos pesquisados no contexto acadêmico da Universidade Federal do Espírito Santo (*campus* Goiabeiras/Vitória) e da Universidade Veracruzana (*campus* Xalapa/VC-México).**

Para tanto, entender como esses modos se configuram e determinam as relações de interdependência no âmbito universitário, apresentamos como objetivos específicos:

- a) Identificar a significação de sentidos de inclusão e/ou exclusão, deficiência e *discapacidad* com base nas narrativas dos sujeitos e documentos pesquisados.
- b) Compreender os processos de interdependência entre os indivíduos que vivenciam os movimentos de inclusão e/ou exclusão nas figurações do contexto universitário.

Na sequência do trabalho, trazemos o primeiro capítulo intitulado “Ressignificando a experiência por meio de um estudo comparado eliasiano: um caminho metodológico”. Iniciamos esse capítulo com os “apontamentos sobre a sociologia figuracional de Norbert Elias”. Por meio dos estudos sociológicos de Norbert Elias, apresentamos conceitos e ideias por ele elaborados que subsidiem a compreensão do objeto de estudo, trazendo linhas de raciocínio que orientam este estudo e nossas reflexões. Posteriormente descrevemos os dois campos investigados: Brasil e México. Nesse capítulo, também apresentamos os procedimentos e os instrumentos utilizados na coleta e na sistematização dos dados.

Como resultado da primeira fase de coleta dos dados, apresentamos o segundo capítulo – “Significações e sentidos de deficiência, *discapacidad* e inclusão no ensino superior: um diálogo com outras produções” –, identificamos o contexto ao qual o tema deste projeto está inserido por meio das teses, dissertações, artigos científicos brasileiros e mexicanos que retratam essa temática e traçamos fronteiras de ideias apresentadas pelos pesquisadores para o fornecimento de indícios para a nossa investigação.

Nossa intenção no terceiro capítulo, intitulado “O percurso histórico da legislação para a significação da deficiência, *discapacidad* e da inclusão no ensino superior”, está em debater os dados produzidos com base em três fios condutores: o primeiro proveniente da sistematização do marco legal mexicano e brasileiro sobre a inclusão de pessoas com *discapacidad* ou com deficiência; no segundo, com base na sistematização, estabelecemos um diálogo com a revisão de literatura dos dois países; e o terceiro, cumpre um movimento de tecer diálogo com a base teórica em Norbert Elias, encerramos o capítulo com um entrelaçamento dos dois contextos de pesquisa.

Em prosseguimento à nossa investigação, ao adentrarmos essa nova porta de conhecimentos aberta pelo capítulo anterior, nosso exercício, no último capítulo, intitulado “Significação de sentidos de inclusão por meio das narrativas”, nas páginas a serem perpassadas, problematizamos os discursos produzidos pelos indivíduos entrevistados. Se, no capítulo antecedente, tomamos os documentos legais como fio condutor de análise da significação de deficiência, *discapacidad* e inclusão, nesta unidade dirigimos nossa atenção para as redes de interdependência vividas pelos indivíduos vinculados à Universidade Federal do Espírito Santo e à *Universidad Veracruzana*.

1 RESSIGNIFICANDO A EXPERIÊNCIA POR MEIO DE UM ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL COM INSPIRAÇÃO ELIASIANA: UM CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo abordamos o caminho teórico e metodológico adotado para este estudo. Trazemos, na primeira subunidade, apontamentos sobre a sociologia figuracional de Norbert Elias, teórico que escolhemos para subsidiar o nosso estudo. Na segunda subunidade, descrevemos o nosso objeto de estudo, focalizando o contexto do estado de Veracruz-MX e do estado Espírito Santo-BR em relação ao sistema educacional mexicano e brasileiro, bem como abordamos os últimos dados referentes à inclusão educacional de pessoas com *discapacidad* e deficiência, nas realidades focalizadas.

Na terceira subunidade, delineamos a importância da pesquisa qualitativa para o desenvolvimento deste estudo e fazemos uma aproximação entre o estudo comparado e os estudos eliasianos, demonstrando assim o “lugar” teórico e político de onde falamos. Posteriormente, na quarta subunidade, apresentamos as fases desta investigação com os respectivos procedimentos que foram utilizados na pesquisa. Encerramos este capítulo relacionando os procedimentos utilizados para a análise dos dados produzidos nesta pesquisa.

1.1 APONTAMENTOS SOBRE A SOCIOLOGIA FIGURACIONAL DE NORBERT ELIAS

Este subcapítulo tem por objetivo apresentar algumas ideias referentes ao sociólogo alemão Norbert Elias, sobretudo alusivas à sociologia figuracional elaborada pelo autor, considerando nossa perspectiva neste estudo, que busca analisar os sentidos produzidos sobre a inclusão e/ou exclusão de alunos com deficiência, *discapacidad* com base nas narrativas dos sujeitos e documentos pesquisados no contexto acadêmico universitário. Essa reflexão de cunho teórico apresenta algumas discussões acerca da educação inclusiva, sendo apontados, no decorrer do trabalho, possíveis encaminhamentos, bem como algumas contribuições eliasianas para uma análise dessa inclusão na realidade universitária brasileira e mexicana.

Tomaremos ideias presentes em diferentes obras de Elias (1993, 1994, 2001, 2006, 2011, 2014) e Elias & Scotson (2000), bem como em produções de pesquisadores que abordam as elaborações de Elias em seus estudos, entre os quais Veiga (2008), Honorato (2004), Silva (2010), Sarat (2012), Vieira (2003) e Sobrinho (2009). Esse esforço busca evidenciar a nossa tentativa de utilizar mais adequadamente possível os conceitos e noções desenvolvidas por esse autor.

Norbert Elias busca nos seus esboços uma interdisciplinaridade entre a história e a sociologia para as elaborações de suas ideias. De acordo com Veiga (2008), Elias, em seus estudos, tinha como propósito investigar como se forma a sociedade da corte pelo prisma sociológico, e não apenas histórico. Sendo assim, suas principais obras *O Processo Civilizador I* e *O Processo Civilizador II* têm como fundo a corte dos reis da França entre Francisco I e Luís XVI.

Primordialmente Elias buscava compreender processos sociais de longa duração histórica por meio de estudos de caso, trazendo como fundo metodológico “[...] a sociologia para a realização de estudos empíricos”, para que, assim, fosse possível comparar distintas organizações sociais (VEIGA, 2008, p. 149). Então, percebe-se a preocupação do autor em aliar a história com a sociologia, para um plano de interpretação que subsidiasse uma leitura acerca das singularidades dos processos sociais. Para Elias (2006, p. 29), “[...] uma teoria sociológica dos processos sociais tem de levar em conta, por exemplo, a afinidade estrutural de processos de formação do Estado no passado e no presente”. Portanto, ao estabelecermos um diálogo entre os estudos eliasianos com o nosso objeto de estudo, que é a inclusão universitária de pessoas com deficiência e *discapacidad*, trazemos uma análise que alia o histórico dessa inclusão, tomando o contexto global como ponto de partida para chegarmos aos contextos sociológicos locais do Brasil e México e, assim, entendermos a sua processualidade.

Para isso, de acordo com Veiga (2008), Elias nos instiga a uma reflexão para a relatividade que uma análise pode ter, ao levar em consideração mudanças sociais como um processo “singular e único”. Para não cair nessa armadilha, o diálogo entre a História e Sociologia se faz necessário. Nesse processo singular e único que é a interpretação, objeto da historiografia, compreender, por outro lado, um processo

histórico de longa duração requer também uma análise de como se dá a figuração social dos indivíduos, “[...] suas relações e redes de interdependência, de modo a permitir a compreensão de sua existência singular e a dinâmica de mudanças e rupturas” (VEIGA, 2008, p. 149). Com efeito, Elias (2006, p. 197) aborda que os “[...] processos complementares, como os processos de divisão de funções, de integração e de civilização são partes desse desenvolvimento complexo e de longo prazo. Sua dinâmica ainda pede uma investigação mais acurada”. Para isso, a teoria eliasiana nos indicam meios para uma análise sócio-histórica desse movimento inclusivo.

Em síntese, os acontecimentos para a inclusão são singulares e dinâmicos, pois ela é deslocada pelo homem, que é um ser mutável, cujas relações e identidades se modificam em um processo ativo. Assim, cabe, neste estudo, compreender como os governos planejam e modificam o seu sistema educativo durante um período, para pensar o ingresso, permanência e sucesso de diferentes indivíduos no Ensino Superior.

Importa salientar que Elias (2006) nos reconduz a considerar um dos impasses da teoria da civilização, que consiste em analisar mudanças difusas das “estruturas sociais e das estruturas da personalidade” no alargar das ciências sociais. Partir para um momento de reflexão se faz necessário não somente para entender as barreiras enfrentadas pela própria teoria da civilização, como também compreender como esses problemas dialogam com as inovações científicas, “[...] mais ainda, do problema do próprio desenvolvimento da ciência” (ELIAS, 2006, p. 207).

Não se trata somente do fato de a sociologia ter se tornado, cada vez mais, um domínio de pesquisa relacionado ao presente, e a história, por sua vez, ao passado; esse tipo de separação proporcionada pela divisão de trabalho, além disso, tem alimentado a tendência a igualar o ‘histórico’ a algo relacionado ao passado e o ‘sociólogo’ algo relacionado ao presente e, conseqüentemente, a pensar o ‘presente’ e o ‘passado’ das sociedades humanas como se tivessem em si mesmos uma experiência separada e independente (ELIAS, 2006, p. 209).

Devemos pensar teoria sociológica intrinsecamente com os estudos da história com a sociologia, pois, nessa direção, pensar o passado é um passado de uma determinada constituição social e, perpassando por Elias (2006, p. 212), “o significado de conceitos como ‘história’ e ‘sociedade’ depende, em outras palavras,

tanto do estado de desenvolvimento das ciências humanas como dos sistemas sociais de crença dominantes na sociedade em questão”.

E isso reflete no modo como os indivíduos de uma determinada sociedade pensam e praticam a inclusão de pessoas com deficiência e *discapacidad*. Os modos dessa inclusão são cadenciados por essas significações presentes nas figurações entre os indivíduos.

1.2 DESCRIÇÃO DOS CAMPOS INVESTIGADOS

Os cenários dessa investigação são os municípios de Xalapa, no estado de Veracruz/MX e Vitória, no estado do Espírito Santo/BR. Considerando em seu universo o *campus* Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo e o *campus* Xalapa da *Universidad Veracruzana*, este se reporta ao contexto inclusivo das pessoas com deficiência e *discapacidad*. Nessa direção, revela-se importante o destaque neste estudo as universidades.

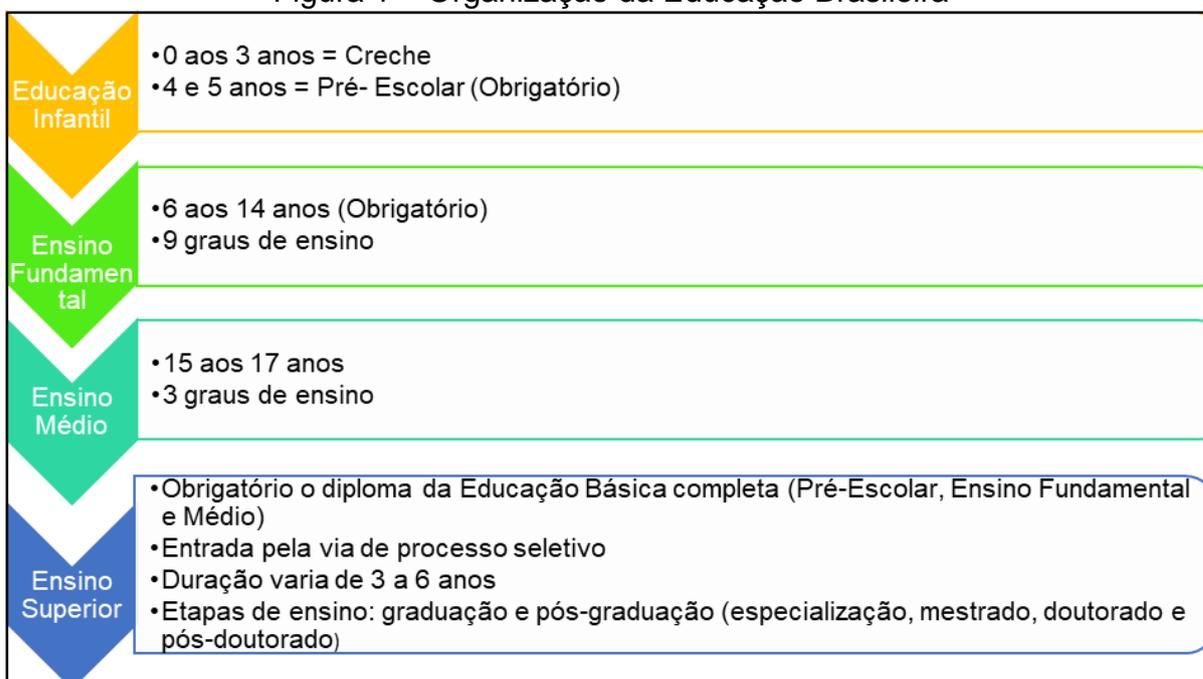
Buscamos ressaltar alguns aspectos relevantes nos que reportarmos ao contexto educacional dos dois países investigados para posteriormente atermos aos contextos locais.

1.2.1 O Contexto Brasileiro

O Brasil é uma república federativa composta pelos estados, municípios e Distrito Federal, constituindo-se, assim, um Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988, p. 11). Nessa mesma constituição, em seu art. 5.º, declara-se que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família” (BRASIL, 1988, p. 123). Essa mesma legislação acrescenta o sentido de colaboração entre os entes federados: municípios, estados e federação. Essa colaboração é fundamental para a organização e desenvolvimento da educação.

A atual organização da educação brasileira (figura 1) advém da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB n.º 9.394/1996), que teve sua reformulação em 2013 pela Lei n.º 12.796.

Figura 1 – Organização da Educação Brasileira



Fonte: Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9.394/1996) atualizada pela Lei n.º 12.796/2013. Elaborado pelo autor (2018).

Como resultado da colaboração entre os entes federados, houve uma distribuição da responsabilidade da oferta de cada etapa de ensino. Em relação à educação infantil e ao ensino fundamental, a prioridade da oferta é dos municípios. Já o ensino médio cabe aos estados e, em alguns casos, à federação. A oferta do ensino superior é prioridade da federação, porém não é restrito a ela, podendo ser ofertado pelos estados e municípios. Instituições privadas podem ofertar qualquer etapa de ensino, desde que cumpra com as normas que a regulamentam.

A partir desse contexto organizacional da educação brasileira, o nosso foco de análise é o ensino superior. Com a intenção de atribuímos sentido à pesquisa, é necessário fundamentarmos o contexto no qual os indivíduos estão inseridos. Iniciamos com a contextualização da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que foi fundada em 1954 e é uma instituição de ensino superior vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A Ufes possui quatro *campi* universitários:

Goiabeiras e Maruípe (município de Vitória), Alegre (município no sul do Estado) e São Mateus (município no norte do Estado), “[...] com uma área territorial total de 4,3 milhões de metros quadrados. Sua infraestrutura física global é de 298.835 mil metros quadrados de área construída” (UFES, 2016).

A Ufes está localizada no estado do Espírito Santo, estado da Região Sudeste brasileira, possui de acordo com os dados do IBGE (2016), 3.973.697 habitantes, subagrupados em 78 municípios. Desse total de habitantes, 2.050.000 estão na categoria de população economicamente ativa (PEA), portanto inserida no mercado de trabalho ou em algum tipo de atividade remunerada, por situação de domicílio. O Espírito Santo, no primeiro trimestre de 2016, teve o produto interno bruto nominal, “[...] que mede a despesa total de bens e serviços em todos os mercados de uma economia”, de 133,8 bilhões de reais.

Partindo da sistematização das informações do estado em que a Ufes se insere, agora o nosso foco é a contextualização da própria universidade para ampliar os conhecimentos acerca do campo a ser pesquisado. A Ufes oferta 105 cursos de graduação, 58 cursos de mestrado e 26 de doutorado, além de oferecer por ano, aproximadamente, 5.000 vagas para os cursos de graduação. Atualmente são “[...] 18.559 estudantes nos cursos de graduação presencial e 1.852 na modalidade a distância; na pós-graduação são 792 estudantes matriculados nos cursos de doutorado e 2.384 nos cursos de mestrado” (UFES, 2016)⁷. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2015, 22.491 pessoas estão matriculadas na Ufes.

Dando continuidade ao nosso projeto, cujo objetivo é investigar a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, apresentamos anteriormente o quantitativo de habitantes do ES, depois do quantitativo de habitantes com deficiência. A seguir, na Tabela 1, apresentamos o quantitativo de matrículas totais em cursos de graduação da Ufes e, posteriormente, apresentamos, na Tabela 2, o número de matrículas de alunos com deficiência nos cursos de graduação presenciais e a distância, por tipo de necessidade especial.

⁷ Informações disponíveis em: www.ufes.br. Acessado em: 10 maio 2016.

TABELA 1 – MATRÍCULAS TOTAIS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO – PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 2015

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Total geral	Universidades	IF e CEFET
	Total	Total	Total
Brasil	144.876	4.273.155	2.251.464
Espírito Santo	152.628	5.014	77.517
Federal	5.014	22.491	..

Fonte: MEC/INEP/DEED (2016).

Notas: 1- IF/CEFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica; 2- As Regiões e Unidades da Federação correspondem ao local de oferta do curso.

TABELA 2 – MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA, POR TIPO DE NECESSIDADE ESPECIAL, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 2015

TIPOLOGIA	Unidade da Federação / Categoria Administrativa		
	BRASIL	ESPÍRITO SANTO	IES FEDERAL NO ES
Cegueira	1922	7	0
Baixa visão	9224	152	74
Surdez	1649	18	3
Deficiência auditiva	5354	60	39
Deficiência física	12975	159	79
Surdocegueira	107	1	1
Deficiência múltipla	632	9	5
Deficiência intelectual	1683	15	6
Autismo	173	10	8
Síndrome de Asperger	165	1	0
Síndrome de Rett	41	0	0
Transtorno desintegrativo	104	13	11
Superdotação	4808	18	0
N.º total de alunos com deficiência	38837	463	226

Fonte: MEC/INEP/DEED (2016).

Notas: 1- As Regiões e Unidades da Federação correspondem ao local de oferta do curso.

*O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos.

TABELA 3 – MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA POR TIPO DE NECESSIDADE ESPECIAL – UFES

TIPOLOGIA	N.º DE ALUNO
Auditivo	32
Autismo	04
Física	49
Intelectual	05
Múltipla	04
Surdocegueira	00
Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)	07
Visual	57
Não informado	41
Total de alunos público-alvo	199

Fonte: NAUFES/UFES (2017). Elaboração do autor.

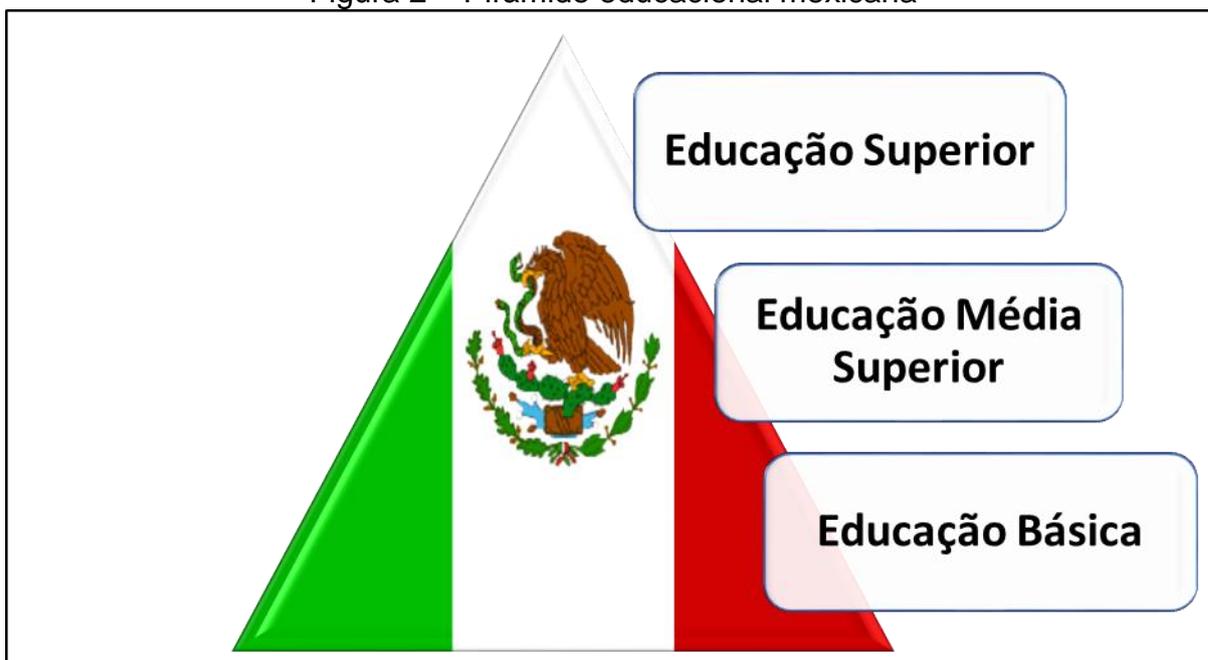
Entretanto, os dados do censo de 2015 são baseados nos números apresentados pelas instituições de ensino superior. No caso da Ufes, a identificação do aluno com deficiência é realizada pela autoidentificação pelo portal do aluno, o que acarreta, em alguns casos, o erro na autoidentificação. Por isso, em diálogo com o Núcleo de Acessibilidade da Ufes (Naufes), apresentamos, na Tabela 3, o real quantitativo de alunos com deficiência, pois esse núcleo realizou, em 2017, uma pesquisa em todos os *campi* para a identificação desses alunos e a constatação da deficiência ou não.

1.2.2 O Contexto Mexicano

O outro campo investigado está localizado no México, que também é uma república representativa, democrática e federal, composta por 31 estados e pelo Distrito Federal. De acordo com a *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* de 1917, destaca-se que “todo indivíduo tem o direito de receber educação” (tradução nossa).

Nessa direção, o país mexicano também passou pelo processo de federalização da educação, no qual a oferta das etapas de ensino foi reorganizada pelos municípios, estados e federação.

Figura 2 – Pirâmide educacional mexicana

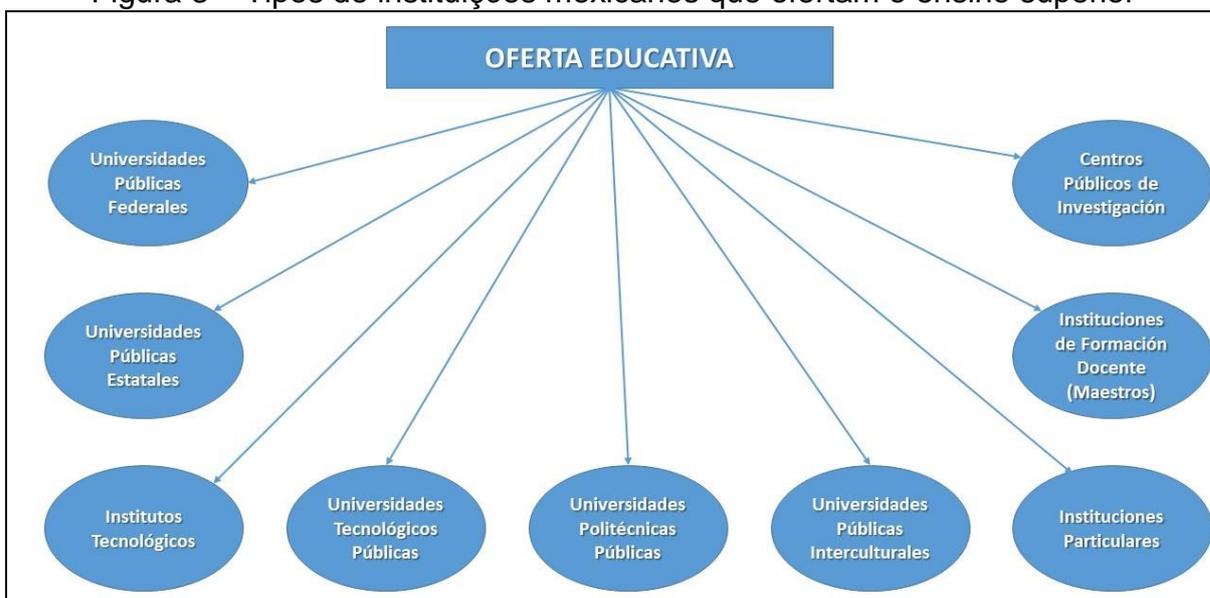


Fonte: *Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (2000)*. Elaboração do autor (2018).

Como identificamos na figura acima, o sistema educacional mexicano é composto por três níveis: educação básica, educação média superior e educação superior. A educação básica é subdividida em três etapas: “pré-escolar”, que vai dos 3 aos 5 anos; “primária”, que vai dos 6 aos 12 anos; e a secundária; que vai desde os 12 até os 15 anos; totalizando-se, assim, 12 graus formativos.

Depois de ter passado pela educação básica, o estudante entra no nível da educação média superior ou denominada de “*bachillerato*”, que, traduzindo para o português, é o bacharelado. Portanto, bacharelado no México é um nível da educação média que vai dos 15 aos 18 anos. Após a passagem pelo bacharelado, o estudante pode entrar no ensino superior (*SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA*, 2000).

Figura 3 – Tipos de instituições mexicanas que ofertam o ensino superior



Fonte: Mexicanos no Exterior. Disponível em: <http://www.mexterior.sep.gob.mx/SES.html>. Acesso em fevereiro de 2018.

No México, há vários tipos de IES que ofertam o ensino superior. Nosso campo de investigação é a Universidade Veracruzana, que foi fundada em 1944, fixada no estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, no México, com cinco *campi* universitários. De acordo com o Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) desse país, o estado de Veracruz representa 3,66% do território mexicano, possui em seu estado um total de 212 municípios. Em 2015, o INEGI aponta que, nesse estado, habitam 8.112.505 pessoas de um total de 119.530.753 habitantes mexicanos.

Os dados apresentados na Tabela 4 demonstram, com base no INEGI de 2011, a relação de pessoas com algum tipo de limitação para a realização de alguma atividade no México e a porcentagem desse total referente ao estado de Veracruz.

TABELA 4 – POBLACIÓN CON LIMITACIÓN EN LA ACTIVIDAD Y SU DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL SEGÚN CAUSA PARA CADA ENTIDAD FEDERATIVA Y TIPO DE LIMITACIÓN

Entidad federativa	Tipo de limitación en la actividad	Población con limitación en la actividad	Causa de limitación en la actividad ¹					
			Nacimiento	Enfermedad	Accidente	Edad avanzada	Otra causa	No especificado
Estados Unidos Mexicanos	Total	5.739.270	16,32	39,42	14,99	23,14	7,60	2,19
	Caminar o moverse	3.347.849	6,74	42,88	18,72	25,45	4,72	1,49
	Ver	1.561.466	10,95	42,06	7,12	25,94	12,22	1,71
	Escuchar	694.464	13,44	24,98	9,05	44,51	6,55	1,47
	Hablar o comunicarse	477.104	55,15	25,28	6,02	7,21	4,02	2,33
	Atender el cuidado personal	315.598	16,27	40,95	14,70	22,96	2,61	2,51
	Poner atención o aprender	252.942	45,92	21,83	5,15	16,10	7,54	3,46
	Mental	490.472	52,81	23,45	6,68	4,49	5,61	6,96
Veracruz de Ignacio de la Llave	Total	415.569	16,11	41,36	13,72	22,66	7,86	1,41
	Caminar o moverse	217.047	6,50	47,59	18,04	22,53	4,47	0,88
	Ver	125.120	8,71	42,00	6,85	27,11	14,49	0,84
	Escuchar	54.033	13,62	24,30	9,81	45,16	6,30	0,81
	Hablar o comunicarse	34.732	59,10	25,98	4,43	6,10	3,25	1,15
	Atender el cuidado personal	21.321	14,91	47,32	15,30	17,92	2,89	1,66
	Poner atención o aprender	15.598	47,48	23,54	4,79	14,57	7,17	2,46
	Mental	38.457	52,76	26,54	5,79	4,92	4,61	5,37

Fonte: INEGI. Censo de Población y Vivienda (2010).

Nota: 1 El porcentaje para cada causa de limitación en la actividad se obtuvo con respecto a la población con limitación en la actividad. La suma de los porcentajes puede ser mayor al 100%, debido a la población que tiene más de una limitación.

Nos últimos dados⁸ informados, a UV possui seus alunos matriculados subdivididos assim: 173 de cursos de graduação, 124 cursos de pós-graduação e mais de 20.000 alunos matriculados em oficinas, programas de educação não formal da universidade, totalizando 79.179 estudantes universitários. Desse total, apresentamos, na Tabela 6, a porcentagem de alunos com deficiência matriculados nessa instituição de ensino superior, divulgado em 2012.

TABELA 5 – MATRÍCULAS DE ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE VERACRUZANA

Matrícula de Educación Formal	62.522
Licenciatura	59.808
Posgrado	2.222
Técnico Superior Universitario	492
Matrícula de Educación No Formal	16.657
Matrícula total en la UV	79.179

Fonte: Dirección General de Administración Escolar. Correspondiente al ciclo escolar 2014-2015 (2015).

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE ESTUDANTES POR TIPO DE DISCAPACIDAD

Estudiantes con discapacidad (valor total)	441
Discapacidad Visual	84,1%
Discapacidad Auditiva	7,1%
Discapacidad Motriz	8,8%

Fonte: Consumo de Drogas en Estudiantes Universitarios (CODEU) (2012).

Destacamos dos dados apresentados na Tabela 6 que esse quantitativo de alunos com *discapacidad* inclui os alunos matriculados em todas modalidades de formação da *Universidad Veracruzana*, entre as quais licenciatura, pós-graduação, técnico superior universitário e educação não formal; daí o número alto de pessoas com *discapacidad* apresentado pelo CODEU (2012).

Com base em uma análise da tabela 4 com a tabela 6, as categorias utilizadas se diferenciam, pois, na tabela 4, apresentada pelo INEGI (2010), é possível identificarmos os subgrupos das *discapacidades* no contexto mexicano. Tais subgrupos compõem os grupos apresentados na tabela 6, assim elas se diferenciam por meio da leitura de uma categoria (grupo): “Discapacidades sensoriales y de la comunicación”; “Discapacidades motrices”; “Discapacidades mentales” e

⁸ Informações disponíveis em: <http://www.uv.mx>. Acessado em: 20 mar. 2017.

“Discapacidades múltiples y otras”. Dentro desses grupos, há uma variação de subgrupos que apresentam variadas limitações. Logo, os dados coletados pelo INEGI (2010) não nos permitem uma leitura real do quantitativo de pessoas com *discapacidades*, pois ela pode ter variadas limitações.

1.3 O DELINEAMENTO DA PESQUISA

Pesquisar os indivíduos e suas inter-relações significa trazer diferentes situações promovidas por essas interdependências, que nesse caso, evidenciamos o processo de inclusão de alunos com deficiência e *discapacidad* no ensino superior. Ao mesmo tempo em que observamos o micro (indivíduo) observamos também o macro (sociedade), pois, eles se constituem ao mesmo tempo em movimentos contínuos. Para este estudo, a sua natureza de pesquisa é a qualitativa. Conforme nos aponta Michel (2015), há uma relação entre pesquisador e objeto de estudo, por considerar que existe uma relação fluida e contextual. “O ambiente da vida real é a fonte direta para obtenção dos dados, e a capacidade do pesquisador de interpretar essa realidade, com isenção e lógica, baseando-se em teoria existente, é fundamental para dar significado às respostas” (MICHEL, 2015, p. 40).

Por conseguinte, na pesquisa qualitativa, os dados foram analisados por meio das significações que os indivíduos participantes responderam aos seus atos. Para Minayo (2010, p. 57), essa natureza de pesquisa é definida como um estudo da história das relações, significações, opiniões, percepções; portanto, produto das produções de sentidos, interpretações dos indivíduos que o fazem a respeito de como se socializam e como se constituam em uma sociedade com um viés inclusivo.

Como resultado do método qualitativo, nos dados obtidos diretos da realidade posta nas duas universidades pesquisadas e como tal, preocupamo-nos com o processo mais que com o resultado obtido, pois a pesquisa retrata a percepção dos indivíduos participantes. Parafraseando Michel (2015) por meio dos estudos de Pinheiro et al. (2005) e dialogando com Elias (1994), esse método se caracteriza por um “estudo analítico”, cuja intenção foi a de investigar a profundidade das representações das figurações pesquisadas.

Na obra *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, Elias e Scotson (2000) analisam sociologicamente uma pequena comunidade do sul da Inglaterra de nome fictício de *Winston Parva*, para compreender as relações de poder que dois grupos estabeleciam na autopercepção e reconhecimento na condição de dois conceitos-chave do título de sua obra: estabelecido e *outsiders*.

Um *establishment* é um grupo que se autopercebe e que é reconhecido como uma 'boa sociedade', mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência: os *established* fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros. Na língua inglesa, o termo que completa a relação é *outsiders*, os não membros da 'boa sociedade', os que estão fora dela. Trata-se de um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos do que aqueles que unem os *established*. A identidade social destes últimos é a de um grupo. Eles possuem um substantivo abstrato que os define como um coletivo: são os *establishment*. Os *outsiders*, ao contrário, existe sempre no plural, não constituindo propriamente um grupo social (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 7).

Sendo assim, pensar *estabelecidos e outsiders* nessa relação da inclusão de pessoas com deficiência e *discapacidad* é trazer não só o debate da educação que atenda as pessoas sem deficiência e *discapacidad* e com deficiência e *discapacidad* senão a maneira como essa significação dos termos deficiência e *discapacidad* produz nas figurações pesquisadas, modos de pensar ou de autopercepção da imagem da pessoa com deficiência e *discapacidad* no processo formativo do ensino superior.

Assim, entramos no debate acerca das investigações sociológicas em contextos menores, ou, como o estudos de Elias e Scotson (2000) denota como um processo de pesquisa no qual se focalizam os "estudos de comunidade". Realizar estudos de comunidade vinha na contramão de uma corrente de pensadores, em que seus estudos sociológicos, em sua maioria, estavam ancorados no "modelo estrutural-funcionalista" que Elias e Scotson (2000, p. 8) apontam a figura de Talcott Parsons como referência.

Tal modelo, em Parsons, está no processo de investigação em ampla escala; doutro modo, o modelo apresentado por Elias e Scotson é um estudo de menor escala, de modo que os estrutural-funcionalistas apontam que teria "[...] menor alcance da teoria, a pretensão de uma obra e o status de um autor", um estudo de menor

escala. Porém, a obra de Elias e Scotson (2000) nos apresentam possibilidades de compreensão de que as atitudes sociais apresentados pelos indivíduos interligados em uma comunidades, estão interligados com atitudes sociais em grande escala, pois são interdependentes.

Este estudo de Elias e Scotson (2000), se organizou no trabalho de campo por um período aproximado de três anos. Nele, os dados tiveram sua origem em fontes distintas: “[...] estatísticas oficiais, relatórios governamentais, documentos jurídicos e jornalísticos, entrevistas e, principalmente, ‘observação participantes’” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 9). Portanto, lidar com diferentes fontes de dados permitiu a nós pesquisadores, um conjunto diverso de significações de acordo com as figurações presentes. Trata-se de um estudo local que promove diálogos possíveis, por exemplo, processos de exclusão social. O que tal pesquisa proporcionou articular foi que “[...] os problemas em pequena escala do desenvolvimento de uma comunidade e os problemas em larga escala do desenvolvimento de um país são inseparáveis” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 16).

Nessa investigação, foi realizada uma descrição de uma comunidade e sua divisão clara entre um grupo que morava há um longo período que se autorrepresentavam pessoas de maior valor e outro grupo de moradores mais recentes era estigmatizado e denominado como inferior por sua condição de recém-chegado; portanto, dois grupos que Elias e Scotson denominaram como estabelecidos e *outsiders*. “Essa é a auto-imagem normal dos grupos que, em termos do seu diferencial de poder, são seguramente superiores a outros grupos interdependentes” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 19).

Compreendemos, mediante essa investigação, que utilizar um pequeno grupo, no caso desta obra, uma comunidade, para entender uma figuração universal, há várias limitações e suas vantagens. Como nos instigam Elias e Scotson (2000), tais processos de interdependência podem também apresentar-se em um panorama maior; sendo assim, ajudam o investigador a explorar os problemas minuciosamente, para promover modelos que expliquem os processos figuracionais na possibilidade de implementação em maior escala e num curso de longa duração histórica.

Isso quer dizer que, ao ser realizada uma investigação com base em uma determinada figuração para compreender uma relação entre *estabelecidos/outsideers*, em um contexto reduzido de relações interdependentes, podemos transpor essa análise como um “paradigma empírico” na análise de configurações complexas e ampliadas de relações. Assim, podemos estabelecer algumas características que assemelham e diferenciam esses contextos distintos (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Vale salientar que, ao buscarmos compreender os sentidos produzidos sobre inclusão de alunos com deficiência ou *discapacidad* nos contextos locais da Ufes e da UV, em uma perspectiva eliasiana de investigação, procuramos identificar como um grupo (pessoas sem deficiência ou *discapacidad*) pode influenciar a percepção de outro grupo (pessoas com deficiência ou *discapacidad*) nas inter-relações sociais. Podemos analisar situações locais que dão indícios de uma representação nacional e até mesmo mundial de como as práticas sociais inclusivas estão sendo vistas pelos atores pertencentes aos espaços universitários, trazendo aproximações entre os dados coletados com o estudo realizado com base em Elias e Scotson (2000).

Neste capítulo, abordamos as questões relativas à metodologia utilizada para este estudo. Para tanto, partimos de Michel (2015), que nos induz a pensar que a realidade não é dada claramente em sua superfície; ela é resultado de um conhecimento e este é um produto da geração humana. Portanto, “[...] as formas humanas de explicar a realidade nunca esgotam a verdade, nunca a satisfazem; sempre há o que se descobrir na realidade” (MICHEL, 2015, p. 36). Produzir pesquisa é sempre buscar aproximações de saberes, pois o conhecimento nunca se esgota em si. “A necessidade dessa busca surge a partir de uma questão não respondida, um problema que nos induz a procurar resposta, de uma curiosidade de conhecer a fundo algo que nos fascina ou motiva” (2015, p. 36).

Nessa busca de encontrar algumas respostas, partiremos da estrutura do todo (nós) para compreender o indivíduo (eu) nas figurações específicas, pois, como Elias (1994, p. 25) nos ajuda a compreender, para estudar os processos sociais, “[...] é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas e únicas e

começar a pensar em termos de relações e funções”. Assim, nossa investigação pode ser instrumentada para a análise desse processo social.

A fim de procurar respostas sobre o processo social de inclusão no ensino superior, este estudo tem por objetivo geral **analisar os sentidos produzidos sobre a inclusão e/ou exclusão de alunos com deficiência, *discapacidad* a partir das narrativas dos sujeitos e documentos pesquisados no contexto acadêmico da Universidade Federal do Espírito Santo (*campus* Goiabeiras/Vitória) e da Universidade Veracruzana (*campus* Xalapa/VC-México).**

Para tanto, entender como esses modos se configuram e determinam as relações de interdependência no âmbito universitário, apresentamos como objetivos específicos:

- a) Identificar a significação de sentidos de inclusão e/ou exclusão, deficiência e *discapacidad* com base nas narrativas dos sujeitos e documentos pesquisados;
- b) Compreender os processos de interdependência entre os indivíduos que vivenciam os movimentos de inclusão e/ou exclusão nas figurações do contexto universitário.

1.3.1 O estudo comparado pela via das narrativas

Este estudo, que tem por foco os sentidos produzidos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, teve como delineamento metodológico o estudo comparado internacional pelo viés das narrativas.

Trazer uma abordagem metodológica comparativa é também problematizar fenômenos que acontecem em diferentes locais com base em políticas globais. Comparar, portanto, é saber o que há de familiar a nós em outros lugares e também de diferente, para promover relações dos sentidos e usos que os indivíduos que vivenciam o fenômeno de que se apropriam, para, assim, abarcar uma comparação possível (ROBERTSON & DALE, 2017, p.874).

Em conformidade com o trecho acima, percebemos, pela leitura de Bartlett & Vavrus (2017), que, no movimento de uma análise comparada, precisamos focar a atividade composta pelos indivíduos, sociedade e suas relações; portanto, a atividade é o contexto com o qual se depara o objetivo de análise de uma pesquisa comparada.

Nesse caminho metodológico, a comparação só é possível no processo de alteridade, isto é, compreender que o familiar e o estranho são elementos presentes em nossas noções de realidade. O que se diferencia do outro simultaneamente faz parte de nós (WELLER, 2017, p. 928).

Nessa ideia de alteridade, os instrumentos para a análise foram as narrativas, elas, estão presentes em diversificadas formas, tanto um texto oral, escrito quanto visual. Conforme nos aponta Paiva (2008, p. 261), muitas são as produções de significados em relação ao conceito de narrativa: podendo ser uma história, algo contado ou recontado, um relato sobre um fenômeno ou um evento.

Sem dúvida, utilizar-se da narrativa diferencia-se dentro das perspectivas metodológicas nas pesquisas sociais, pois considera como um dos objetos de estudo a individualidade humana, isto é, sua subjetividade. Segundo Bruner citado por Paiva (2008, p. 262), uma narrativa pode ser “real” ou “imaginária”, pois sua composição é feita por meio das vivências do indivíduo, tendo uma singularidade de eventos, seu estado mental e sua interdependência social.

Com a finalidade de analisar as narrativas, cabe ao pesquisador dar voz ao indivíduo pesquisado e, dessa forma, as narrativas são organizadas com base nas experiências desse indivíduo. Puxando os estudos de Clandini e Connely (2011), a pesquisa narrativa tem por intenção “[...] entender a experiência” vivida pelo pesquisador “[...] sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (p. 20). Compreender a narrativa de uma determinada experiência torna-se intenção para esta metodologia.

Portanto, faz sentido estudar a experiência por meio da análise das narrativas. Walter Benjamin (1994), em sua obra “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, representa a função do narrador como um velho que, ao caminhar

pela cidade, vai costurando o passado, presente e futuro e tendo a narrativa como seu suporte. Dialogando com Benjamin sobre o papel do narrador, observamos que este necessita, no processo de narrar sua experiência, “ressignificar”, então, o presente por meio de suas marcas com o passado.

Segundo Benjamin, ‘narrar é desenvolver a faculdade de intercambiar experiências que passam de pessoa a pessoa’ (1987, p. 198). A narrativa tem forma latente, uma dimensão utilitária, prática, por meio da qual, experiências narradas nunca se apresenta de modo acabado, elas se alimentam de contribuições que lhe dão continuidade. O modo artesanal de comunicação tece as narrativas, tendo como substância viva a existência humana (MAZZA, 2004, p. 112, grifo nosso).

Nesse sentido, o narrador tem na narrativa como locus de subjetivação, pois apresenta uma figuração determinada pelo meio em que está inserido, mediante as relações de interdependência, possibilitado pelas múltiplas vozes e tensões sócio-históricas. Tais depoimentos narrados nos ajudam a compreender a constituição social em que o indivíduo se insere.

Em relação às memórias, como nos expõem Halbwachs (1990), Middleton e Edwards (1992), apresentadas no ato de narrar, o indivíduo apresenta uma experiência coletiva de indivíduos. Bruner e Weisser (1995) afirmam que o indivíduo, ao narrar sua experiência, promove uma continuidade, sentido e coerência ao próprio modo de existir. Por consequência, o pesquisador, ao analisar a narrativa do pesquisado, não deve preocupar-se com “a verdade”, e a análise se dará pelo que foi lembrado e escolhido para estar presente na narrativa. Portanto, os autores nos ajudam a entender que as narrativas promovem uma noção de um “si-mesmo” em relação com o contexto social.

Obviamente não podemos acompanhar as pessoas ao longo de toda a sua vida, observando-as ou interrogando-as a cada passo do caminho. Mesmo que existisse essa possibilidade, empregá-la transformaria o significado pretendido da ação. E, de qualquer modo, no fim da pesquisa, não saberíamos como unir os pedaços. Há obviamente, uma alternativa viável, fazer uma investigação retrospectiva, através de autobiografias. [...]. Refirome simplesmente a um relato do que se pensa que se fez, em que cenário, de que modo, por que razão. Ela será inevitavelmente uma narrativa [...], sua forma será tão reveladora quanto a sua substância. Não importa se o relato se adapta ao testemunho dos outros. Nós não estamos à busca de temas ontologicamente obscuros, como saber se o relato é ‘autoenganador’ ou ‘verdadeiro’. Estamos interessados apenas no que a pessoa pensou que fez, para que ela pensou que fazia alguma coisa, em

que tipo de situação ela pensou que estava, e assim por diante (BRUNER, 1997, p. 103).

Em suma, a experiência, portanto, a memória, se estrutura por meio das identidades figuracionais, ou, nesse caso, a significação social se estrutura em identidades de grupos. Ela se relaciona ao fator de pertencimento social. Por isso, utilizar a metodologia da pesquisa narrativa é fundamental neste estudo, pois analisamos a experiência narrada de um indivíduo que pertence a uma sociedade acerca de um determinado processo social.

1.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Neste item, pretende-se apresentar os procedimentos selecionados por meio de um estudo comparado internacional pelo viés da narrativa e adaptações necessárias, como apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Fase e procedimentos da coleta de dados

FASE	PROCEDIMENTOS
1	Levantamento bibliográfico sobre a temática
2	Mapeamento e análise documental referente aos documentos legais e aos dados de matrícula
3	Entrevistas

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

As fases não aconteceram em momentos separados, elas estiveram presentes em todo o processo de coleta de dados. Na **primeira fase**, realizamos um levantamento bibliográfico acerca da inclusão de pessoas com deficiência e *discapacidad* no ensino superior, que se apresenta no capítulo “Significações e sentidos de deficiência, *discapacidad* e inclusão no ensino superior: um diálogo com outras produções”.

O levantamento bibliográfico aconteceu no segundo semestre de 2016. Em relação aos trabalhos brasileiros, a busca foi realizada em dois bancos de teses e dissertações. Já os trabalhos mexicanos foram encontrados em um banco de artigos, teses e dissertações, também no mesmo período. Esse levantamento visou “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 1994, p. 45).

A partir da primeira fase e articulado a ela, destacamos da legislação e documentos oficiais, os sentidos sobre o processo inclusivo no contexto universitário, bem como o número de matrículas de estudantes público-alvo desta pesquisa, movimento que se constituiu na **segunda fase** desta investigação.

Na **terceira fase** da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas⁹ com alunos com deficiência, alunos sem deficiência e professores das duas IES, campo empírico desta investigação: UV e Ufes. O momento da entrevista¹⁰, como nos aponta Silva (2006), é o momento do encontro entre pesquisador e pesquisado: de um lado, um que questiona e, do outro, o que rememora experiências. Como também, temos no movimento da entrevista o reconhecimento de ideias-padrão nas narrativas dos diferentes sujeitos, pois, o estudo de Elias e Scotson (2000, p. 54), nos ajuda nesse movimento de identifica-las, ao realizarem as entrevistas na comunidade de Winston Parva, na qualidade de pesquisadores estranhos ao meio, esperavam que, “[...] em entrevistas com pessoas relativamente estranhas, os entrevistados fossem mais propensos a exprimir as ideias-padrão dominantes do que quaisquer opiniões individuais que se desviassem desses padrões”, pois a opinião forma-se no campo das trocas de ideias contínuas da comunidade. Assim, foi possível a compreensão de que indivíduo e sociedade são indissociáveis e que suas representações sociais se interligam.

Essas entrevistas foram primordiais para conhecermos as ações institucionais da UV e da Ufes que promovem a inclusão de alunos com *discapacidad* e deficiência. Contudo, não podemos esquecer que não é uma tarefa simples, pois, no processo de interdependência da entrevista, existe um variado tipo de reação que surge nesse processo. Luís Vidigal (1996) apresenta tipologia dos “estádios” de contato com um depoente.

Luís Vidigal (1996, p. 63) afirma que a imagem pública exterior; exposição de pormenores e a aceitação total do entrevistar. Assim, podemos perceber que, no

⁹ O roteiro de entrevista está no apêndice deste trabalho.

¹⁰ Na realização das entrevistas, inicialmente apresentamos um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A e Apêndice D), para que os entrevistados tivessem o conhecimento do objetivo da investigação, bem como entendesse que sua participação era voluntária e garantíamos a confidencialidade das informações geradas, a privacidade e o anonimato. Os indivíduos entrevistas serão identificados por um apelido definido pelo autor deste trabalho.

processo da narrativa do indivíduo pesquisado, primeiramente ele produz uma preocupação com o que vai narrar, para manter uma imagem do contexto; posteriormente, no movimento de diálogo, alguns pontos são apresentados, porém ainda mantém uma preocupação com o conteúdo; e, no terceiro estágio, o indivíduo aceita o pesquisador para uma relação na qual há maiores confidências sobre o contexto.

Destacamos que esse processo relacional que é o momento da entrevista é o resultado da relação entre pesquisador e pesquisado e requer muito preparo, pois a entrevista é um momento de diálogo, escuta, domínio sobre a temática, capacidade de operação dos instrumentos de coleta de dados, organização desse momento e outros fatores.

O processo de investigação deu-se em dois momentos separados. No processo de confecção do Plano de Trabalho dessa investigação, em reunião do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, coordenado pelos professores Edson Pantaleão e Reginaldo Célio Sobrinho, que vêm desenvolvendo um projeto de investigação de estudo comparado internacional, intitulado “Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: o ensino superior em foco – financiado pelo CNPq), ficou decidido que as entrevistas a serem realizadas com os estudantes com *discapacidad* seriam as mesmas que foram realizadas em uma visita técnica realizada no ano anterior, entre os dias 16 e 17 de março de 2016, pois não ocorreram mudanças em relação a esse público matriculado na UV, de 2016 a 2017. Portanto, as quatro entrevistas realizadas ao longo de 2016 integram os dados da nossa dissertação.

Realizamos uma visita técnica na *Universidad Veracruzana* do dia quinze (15) ao dia vinte e seis (26) de maio de 2017. Nesse período realizamos entrevistas com os professores da UV, entrevistas com alunos sem *discapacidad*, entrevista com a ex-coordenadora do *Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP)* da UV, busca dos documentos legais e trabalhos acadêmicos.

Nessa direção, no México a nossa busca por indivíduos que participaram das nossas entrevistas emerge dos contatos iniciais do *PIIB* da UV, na figura da ex-

coordenadora, a professora A.A.C.J. Sendo assim, no Brasil, decidimos iniciar o nosso caminho de investigação por intermédio de duas aberturas institucionais: a primeira é o Núcleo de Acessibilidade da Ufes/Naufes; e a segunda é o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial/NEESP.

No Brasil, o processo de investigação deu-se entre os dias dezenove (19) de setembro até o dia primeiro (01) de dezembro de 2017. Aonde realizamos entrevistas com alunos com deficiência, alunos sem deficiência, professores e o coordenador em exercício do Núcleo de Acessibilidade da Ufes (Naufes), bem como a coleta de documentos legais e trabalhos acadêmicos.

O Naufes é um núcleo que promove condições de acesso e permanência aos estudantes com deficiência matriculados. Sua inauguração ocorreu na universidade, em 2011, e pertence à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci). Já o NEESP foi criado em 1996 e é um núcleo colegiado de professores do Centro de Educação (CE) que produzem projetos de pesquisas e extensões que fortalecem o debate de uma perspectiva da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação. Apresentamos na Figura abaixo o quantitativo coletado para a realização deste estudo:

Figura 4 - Quantitativo coletado para a realização deste estudo

	MÉXICO	BRASIL
Entrevista com alunos com <i>discapacidad</i> e deficiência	04	05
Entrevista com professores	07	05
Entrevista com alunos sem <i>discapacidad</i> e deficiência	02	02
Entrevista com coordenadores dos setores que organizam a inclusão universitária	01	01
Documentos Legais	24	26
Trabalhos Acadêmicos	04	07

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Em relação à Figura acima, no decorrer dessa dissertação, em relação as narrativas apresentadas pelos indivíduos entrevistados, recorreremos há algumas dessas narrativas, pois, em alguns casos essas assemelham-se nas noções apresentadas e para não deixarmos extenso o texto. Esse reconhecimento só foi possível no processo de transcrição das narrativas. Pois, dessa maneira, o pesquisador terá dados para a continuação de sua pesquisa, e o próximo passo é a realização da transcrição do diálogo. Assim, há uma transição da oralidade para um documento escrito para a nossa análise, Vidigal (1996, p. 73-74), nos ajuda nessa transição a pensa que:

A oralidade 'cativada' no registro áudio só se transforma numa fonte acessível quando é 'reconvertida' em documento escrito. E a transcrição suscita inúmeros problemas, inúmeras perdas, pois é sempre uma 'tradução' para outro suporte, quase para outro idioma. A transcrição 'rouba' informações sobre a expressividade oral que podem ser preciosas: os gestos, a entonação, as hesitações ou os arrebatamentos dos depoentes.

Entendendo essa complexidade que a transcrição nos apresenta para a análise dos dados coletados, cabe-nos, no fim deste capítulo, abordar o modo como inter-relacionamos com os dados e produzimos análises possíveis para este estudo. Portanto, como esta pesquisa trata de uma investigação qualitativa, esta, como cita Minayo (2006), pretende compreender e interpretar por meios de processos que têm por objetivo “penetrar nos significados” compartilhados entre os indivíduos que vivenciam a realidade, para superar uma visão metodológica do empirismo. Logo, os instrumentos e os métodos utilizados são meios de aprofundamento de suas questões norteadoras, levantadas ao encontro com seu objeto.

Assim, Minayo (2006) aponta três finalidades que se complementam com base nessa proposta de investigação: heurística; administração de provas e a ampliação da compreensão dos contextos culturais. Nesse sentido, primeiro cabe a função que a pesquisa possui de descobrir sobre a temática a que se propõe investigar, para posteriormente mediar os dados produzidos para assim “ampliar a compreensão” do contexto investigado.

2 SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS DE DEFICIÊNCIA, *DISCAPACIDAD* E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM DIÁLOGO COM OUTRAS PRODUÇÕES

O caminho metodológico escolhido e o fio condutor deste capítulo delinearão-se com base no mapeamento e na interpretação de produções acadêmicas. Por meio dos escritos, buscamos compreender os sentidos que esboçam a objetivação das políticas públicas e práticas cotidianas de inclusão no contexto acadêmico brasileiro e mexicano, para identificarmos os movimentos presentes de inclusão que ganham diferentes sentidos e se concretizam de formas distintas.

2.1 UM DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES BRASILEIRAS

Analizamos nove teses e dezesseis dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), que foram localizadas em dois eixos de filtros: ensino superior e educação especial; ensino superior e inclusão. Além do mais, quatro teses e cinco dissertações encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que foram localizadas em dois descritores: ensino superior e educação especial; ensino superior e inclusão, bem como, quatro dissertações encontradas na biblioteca da Universidade Federal do Espírito Santo. Ao todo foram 38 produções acadêmicas disponibilizadas com seu conteúdo completo¹¹.

Sobre o quantitativo de trabalhos apresentados referentes a essa temática, Torres, Calheiros e Santos (2016) destacam a escassez de pesquisas científicas sobre o processo de inclusão na educação superior brasileira.

No mapeamento realizado para a escrita deste projeto, os trabalhos selecionados foram aqueles concluídos entre 2002 e 2017. Na tabela 7, estão expostas as 38 teses e dissertações selecionadas e subgrupadas de acordo com a região geográfica brasileira:

¹¹ Durante as buscas nas duas bibliotecas digitais de teses e dissertações, foram encontrados mais trabalhos de conclusão de curso, porém seu arquivo não disponibilizava o texto integral, apenas o resumo. Para a construção deste capítulo, foram selecionados 19 trabalhos integrais.

TABELA 7 – TESES E DISSERTAÇÕES POR DIVISÕES REGIONAIS DO BRASIL

REGIÃO	Norte	Nordeste	Centro – Oeste	Sudeste	Sul
DISSERTAÇÃO	00	06	02	13	04
TESE	00	02	00	08	03

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da CAPES, IBCT e UFES (2018).

As Regiões Nordeste e Sudeste foram as que tiveram maior número de trabalhos realizados. Na Região Nordeste, a maior concentração de trabalhos está no estado do Ceará e, na Região Sudeste, no estado de São Paulo. Outro achado importante é a não produção de trabalhos que abordam essa temática na região norte, esse dado é importante para futuras pesquisas, entretanto, a nossa investigação não pretende aprofundar sobre essa questão.

Para termos maior panorama por região, decidimos apresentar um quadro com o ano de defesa do trabalho, a instituição de ensino superior (IES), o estado pertencente e a região. No quadro 2, apresentamos as produções de acordo com sua origem.

Quadro 2 – Teses e dissertações; ano; instituição de ensino superior e por divisões regionais do Brasil

(continua)

FILTRO	ANO	IES	REGIÃO
IBCT	2002	Universidade Federal de Santa Catarina	Sul
IBCT	2006	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Sul
IBCT	2009	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Sudeste
IBCT	2009	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul
Capes	2010	Universidade Estadual do Ceará	Nordeste
IBCT	2010	Universidade Federal de Uberlândia	Sudeste
Capes	2011	Universidade Federal do Ceará	Nordeste
Capes	2011	Universidade Federal do Ceará	Nordeste
Capes	2011	Universidade Federal de São Carlos	Sudeste
Capes	2011	Universidade Federal de São Carlos	Sudeste
Capes	2011	Universidade Metodista de Piracicaba	Sudeste
IBCT	2012	Universidade Federal do Maranhão	Nordeste
Capes	2012	Universidade Federal da Paraíba	Nordeste

Quadro 2 – Teses e dissertações; ano; instituição de ensino Superior e por divisões regionais do Brasil

(conclusão)

FILTRO	ANO	IES	REGIÃO
Capes	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Nordeste
Capes	2012	Universidade Federal do Espírito Santo	Sudeste
IBCT	2012	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Sudeste
UFES	2013	Universidade Federal do Espírito Santo	Sudeste
UFES	2013	Universidade Federal do Espírito Santo	Sudeste
IBCT	2014	Universidade Federal de Goiás	Centro-Oeste
IBCT	2014	Universidade Estadual Paulista – Unesp – <i>campus</i> de Marília	Sudeste
IBCT	2015	Universidade Federal da Bahia	Nordeste
UFES	2015	Universidade Federal do Espírito Santo	Sudeste
IBCT	2016	Universidade de Fortaleza – UNIFOR	Nordeste
IBCT	2016	Universidade Federal de Juiz de Fora	Sudeste
IBCT	2016	Universidade Federal de Uberlândia	Sudeste
IBCT	2016	Universidade de Caxias Sul	Sul
IBCT	2016	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Sul
IBCT	2016	Universidade Estadual Paulista	Sudeste
IBCT	2016	Universidade Federal de São Carlos	Sudeste
IBCT	2016	Universidade de Santa Maria	Sul
IBCT	2016	Universidade de Santa Maria	Sul
IBCT	2017	Universidade de São Paulo	Sudeste
IBCT	2017	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Sudeste
IBCT	2017	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	Sudeste
IBCT	2017	Universidade Federal de São Carlos	Sudeste
IBCT	2017	Universidade do Sagrado Coração	Sudeste
IBCT	2017	Universidade do Oeste Paulista	Sudeste
UFES	2017	Universidade Federal do Espírito Santo	Sudeste

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da CAPES, IBCT e UFES (2018).

Ao organizarmos o quadro 2, identificamos a produção de conhecimento acerca dessa temática, que, em sua maioria, é pesquisada em universidades públicas e um número menor debatido nas universidades particulares. Já no quadro 3, enfocam-se os trabalhos analisados por meio dos seus títulos.

Quadro 3 – Teses e dissertações, seus autores e títulos

(continua)

UF	AUTORA/AUTOR	TÍTULO
SC	Torres (2002)	As Perspectivas de Acesso ao Ensino Superior de Jovens e Adultos da Educação especial
PR	Haiduke (2006)	Inclusão de Acadêmicos com Necessidades Especiais na Universidade: a influência do GT-AUNE no acesso ao ensino e aprendizagem
RS	Rossetto (2009)	Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados
RJ	Oliveira (2009)	Ações Afirmativas e Inclusão Sustentável de Estudantes com Limitações por Deficiência da Educação Superior
CE	Silva (2010)	Políticas Públicas para Inclusão e Permanência de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior: a experiência da Universidade do Estado do Pará
MG	Ferreira (2010)	Experiências Vivenciadas por Alunos com Deficiência Visual em Instituições de Ensino Superior na Cidade de Uberlândia-MG
SP	Guerreiro (2011)	Avaliação da Satisfação do Aluno com Deficiência no Ensino Superior: estudo de caso da UFSCAr
SP	Castro (2011)	Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras
SP	Daroque (2011)	Alunos Surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária
CE	Soares (2011)	A Inclusão de Alunos com Deficiência Visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores
CE	Benevides (2011)	Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará
RN	Santos (2012)	Inclusão de Estudantes com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior da Cidade do Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular
PB	Cruz (2012)	Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB
ES	Andrade (2012)	Ecos do Silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética
MA	Martins (2012)	O Reuni na UFMA e o Favorecimento do Acesso de Alunos com Deficiência ao Ensino Superior: questões para reflexão
RJ	Ramalho (2012)	A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial
ES	Breda (2013)	A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação
ES	Sousa (2013)	Para lembrar que você existe: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo
SP	Corrêa (2014)	Acessibilidade no Ensino Superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos
GO	Tartuci (2014)	Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência na UFG/Campus Catalão
BA	Freitas (2015)	Equidade e Eficácia no Ensino Superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência
ES	Costa Júnior (2015)	A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior
CE	Braga (2016)	Direito à Educação da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior: um estudo da acessibilidade arquitetônica e nas comunicações nas universidades no Ceará

Quadro 3 – Teses e dissertações, seus autores e títulos

(conclusão)

UF	AUTORA/AUTOR	TÍTULO
MG	Almeida (2016)	A individualização do sujeito: deslocamentos na articulação das pessoas com deficiência a partir da educação superior.
MG	Freitas (2016)	Inclusão educacional e o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): interfaces de um processo político e educacional
RS	Accorsi (2016)	A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente
RS	Erig (2016)	Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS
SP	Urban (2016)	Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência
SP	Lopes (2016)	Programa de Transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário
RS	Cezar (2016)	Práticas Psicopedagógicas com o Estudante da Educação Superior: desafios do aprender
RS	Costa (2016)	Altas Habilidades/superdotação e Acadêmicos Idosos: o direito à identificação
GO	Silva (2017)	O processo de inclusão: objetivação e ancoragem do primeiro aluno surdo numa instituição de ensino superior
SP	Gavaldão (2017)	Acessibilidade a Estudantes Surdos na Educação Superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico
SP	Briega (2017)	O ENEM como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro
ES	Conceição (2017)	Educação especial no ensino superior: processos sociais comparados entre México e Brasil
SP	Kumada (2017)	Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais
SP	Siqueira (2017)	Acessibilidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: possibilidades para estudantes com deficiência visual

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da CAPES e IBCT (2018).

Foi possível perceber que a produção de estudos sobre essa temática se apresenta desde 2002, como destacamos no quadro 3. Observamos que esse movimento de estudos produzidos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é um dos resultados do processo de globalização que empreendeu várias reformas, entre as quais a educacional, a partir de 1990 (CUNHA, 2011, p. 1).

Como resultado desse movimento global, no contexto brasileiro, estudos emergem, nesse fluxo, desde os anos 2000. Portanto, tais estudos subsidiam todo o processo da nossa investigação, pois fundamentam-se na necessidade de aclarar o tema

desses outros pesquisadores para a constituição de uma rede de sentidos sobre essa temática.

Construir uma revisão de literatura sobre a inclusão no ensino superior é pensar que os trabalhos apresentados ocorrem em um processo continuado de investigação que não apenas se limita ao indivíduo, mas também à comunidade. Dessa maneira, cada nova produção está em uma complexa conexão de saberes que se complementam e/ou contrastam nessa interdependência de saberes. Como resultado, investir nessa análise das produções anteriormente realizadas é uma alavanca para o nosso estudo sobre a produção de sentidos de inclusão e deficiência no ensino superior (MAZZOTTI, 2002).

Só para ilustrarmos uma das possíveis alavancas no debate sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior é a noção presente nas diferentes investigações sobre essa inclusão tendo como foco de análise a educação básica. Um dos estudos selecionados foi o de Torres (2002), que investigou as possibilidades de esse público alcançar o ensino superior por meio da atuação dos professores da primeiro nível de educação. Para tanto, seu espaço de pesquisa foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade educação especial no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (Ceebja), da cidade de Maringá, no estado do Paraná.

Torres (2002) destaca a importância da percepção dos professores que atuam na educação básica, para pensar e promover as potencialidades desses alunos, como também incentivar o uso das Tecnologias da Informação (TICs), para estimular a participação desses alunos num processo de seleção do vestibular, já que é um instrumento de acesso ao ensino superior. Ele propõe que, mesmo no processo do vestibular, os alunos com deficiência tenham o auxílio informático e, em alguns casos, esse auxílio não surtirá efeito se esses alunos não estiverem familiarizados com a ferramenta. Em vista disso, a não autonomia na realização do vestibular por esses alunos pode dificultar o desenvolvimento deles no desempenho acadêmico, pois dependerá de uma pessoa que traduza as atividades, logo, produz-se assim uma terceira produção de sentido sobre o conteúdo posto (TORRES, 2002).

A aplicação da mesma prova do vestibular para os ouvintes e os surdos traz consigo uma reflexão sobre a inclusão antes mesmo da entrada do aspirante surdo ao ensino superior. Um desses exemplos no processo de tradução relaciona-se nesse caso de aspirantes surdos. Só para ilustrar essa situação, o estudo realizado por Briega (2017) teve como foco o acesso do surdo ao ensino superior no contexto brasileiro pela via do Enem.

Identificamos no trabalho de Briega (2017), que na realidade brasileira, há um Banco Nacional de Itens (BNI) em Libras criado pelo Inep, que é responsável por esse processo de tradução em avaliações de longa escala, uma das quais o Enem. Aponta-se, em seu estudo, que é necessário um aprofundamento sobre esse tema, pois há vários entraves nesse processo de tradução, “considerando os problemas destacados e as inquietações relacionadas ao trabalho do ILS em provas e exames, sobretudo, na compreensão de textos escritos em português ou na tradução de questões” (BRIEGA, 2017, p. 9).

Em diálogo com os estudos de Kumada (2017), identificamos que os aspirantes surdos em sua caminhada para e no ensino superior perpassam por entraves desde o processo de seleção até esse nível de ensino, pois o entendimento de que a comunidade surda possui outra língua para a sua comunicação com estrutura gramatical não é reconhecida pela aplicação dos exames que são realizados com a língua portuguesa.

O debate sobre o acesso às universidades também foi foco de pesquisa de Santos (2012), que investigou como as instituições de ensino superior, localizadas na cidade de Natal-Rio Grande do Norte, ofertam as condições de acesso para pessoas com deficiência desde o processo da seleção. De acordo com Santos (2012, p. 109-110), o processo do vestibular é o primeiro momento de contato da pessoa com deficiência com a instituição de ensino superior, porém, como apontam estudos de Mazzoni et al. (2001) e Drezza (2007), há um problema de autoidentificação, pois muitos casos de alunos que solicitam um atendimento especial para o processo não são necessários, e o outro são os “equivocos na definição dos tipos de deficiência”, de modo que dificultam o processo de reconhecimento dos alunos com deficiência.

O processo de aumento de alunos com deficiência no ensino superior, não se deu somente no ensino superior público, mas também no ensino superior privado. Pensando com base nesse panorama, os estudos de Okubo (2017) objetivaram investigar esse quantitativo de universitários com deficiência em cinco IES na cidade de Bauru-SP para a compreensão das ações de acessibilidade ao ensino público e privado. Destaca-se que as IES pesquisadas promovem ações de acessibilidade gradativamente, porém há uma intenção nos gestores de que essa realidade avance. Essa noção pode ser um dos influenciadores para o número pequeno de pessoas com deficiência no ensino superior.

Adiante, a pesquisa de Castro (2011) identificou as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e a permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior. Destacou-se que, mesmo no processo do vestibular, as universidades pesquisadas promovem instrumentos e meios para a inclusão desse público, contudo não são suficientes no aspecto da permanência e da participação deles na comunidade acadêmica após a sua entrada.

Em virtude disso, sobre as ações de acesso e permanência das pessoas com deficiência nas universidades, o estudo de Braga (2016) teve por foco as IES do Ceará. Assim, percebe-se o amplo aumento desse público nessa etapa de ensino; entretanto, para além das ações de acesso, a permanência se dará por meio de atitudes sociais inclusivas que promovam o direito de todos os estudantes com e sem deficiência vivenciar tanto o espaço universitário quanto o saber científico.

Um dos fatores para a ampliação do número de pessoas com deficiência foi a expansão da educação superior por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)¹² e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (BRASIL, 2008), dados pelos desafios e questionamentos postos para a inclusão no ensino superior (SOUZA, 2010).

¹² O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais foi instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007.

Com efeito, Martins (2012) abordou em sua pesquisa a influência do Reuni no aumento das vagas. O estudo pontua que o programa não apenas foi instituído no período de 2007 a 2012, um dos braços do governo para a valorização das universidades públicas, como também destaca que o programa possui o dever social de democratizar o seu acesso “grupos tradicionalmente excluídos” e principalmente o aumento de vagas nessas instituições.

Outro tema que emerge da/na literatura refere-se ao debate sobre a evasão escolar no ensino superior. Martin (2012), ao debater esse ponto, destaca que o Reuni pode promover outro olhar sobre a qualidade nessa etapa de ensino, trazendo “[...] uma mudança na educação superior e na transformação social do Brasil” (MARTINS, 2012, p. 83-84).

Em território brasileiro, o ensino superior é ofertado de duas maneiras: uma via é a educação presencial e a outra é a educação à distância. Pensando na segunda via de acesso ao ensino superior, Siqueira (2017) trouxe para o amplo debate o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e seus recursos, para que se possibilite a autonomia de alunos com deficiência em uma IES de São Paulo. O seu público de investigação eram dois estudantes com deficiência visual, mas destaca-se que as limitações no sistema AVA são limitações impostas pelo contexto, tanto social como tecnológico. Por isso, os diálogos produzidos foram de suma importância para sanar algumas dessas barreiras e assim produzir um espaço mais acessível.

A pesquisa de Corrêa (2014) realiza-se com base em três estudos em que foram analisadas as condições de acessibilidades e também de satisfação dos alunos com deficiência em sete faculdades de uma instituição pública de ensino superior do estado de São Paulo, a saber: no primeiro, ela mapeou as barreiras de acessibilidade na instituição para o deslocamento desse alunado; no segundo, foi possível estabelecer dados de quantificação de satisfação desse público-alvo; já no terceiro, que foi possível através de entrevistas com os coordenadores dos cursos que possuem alunos com deficiência, Corrêa (2014) identificou um vácuo quando se refere à formação dos professores que atuam nos cursos para os processos de inclusão da instituição pública pesquisada. Nota-se que, enquanto os coordenadores

e docentes produzem atitudes que influenciam a permanência desses alunos, a formação específica ainda carece para pensar práticas docentes inclusivas.

Em correspondência às políticas inclusivas de alunos com deficiências no ensino superior, o trabalho de Tartuci (2014) analisa essas políticas públicas como promotoras de acesso e permanência desse público-alvo na Universidade Federal de Goiás (UFG) no *campus* Catalão (CAC) e tensiona a relação das práticas de inclusão nesses lócus de pesquisa e sua relação com a sede. Conclui-se que a UFG como um todo está na busca de tornar-se uma universidade que inclua os alunos com deficiência; no entanto, as ações institucionais não se realizam da mesma forma que em seus *campus*, pois a sede dessa universidade conta com setor que acompanha a vida acadêmica dos alunos público-alvo, enquanto que no CAC não haja o acompanhamento em relação às políticas e ações inclusivas.

Portanto, as realidades podem ser distintas pelas práticas locais de inclusão nas instituições de ensino superior de uma mesma região e origem administrativa. Mais adiante, o estudo de Freitas (2015), que teve como lócus da pesquisa a Universidade Federal da Bahia (UFBA), refletiu sobre outras práticas de inclusão. A pesquisadora analisou o ingresso, a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência, considerando como eixo de sua análise o tipo de deficiência, renda, curso, sexo e outros fatores, no período de 2005 a 2013.

Uma de suas considerações foi de que a UFBA, no processo do vestibular, se empenhou na busca de recursos para o atendimento desse público, porém, em sua pesquisa, não foi possível constatar se todos foram atendidos. Em relação à permanência, a autora destaca a limitação das ações inclusivas, entre as quais a limitação arquitetônica. Por outro lado, por meio do Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (Nape), a UFBA tem promovido um amplo apoio aos estudantes com deficiência, por exemplo, promoveu uma cultura universitária da inclusão.

A pesquisa de Ferreira (2010) nos ajuda na reflexão sobre os processos de permanência, pois investigou as experiências de estudante com deficiência visual (DV), vivenciadas em instituições que ofertam o ensino superior na cidade de

Uberlândia, no estado de Minas Gerais. Essa autora destaca que o uso das Tecnologias da Informação como suporte ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com DV nos campos pesquisados não são suficientes para o seu desenvolvimento. Atrelado ao uso das TICs, Ferreira (2010), destaca a necessidade de uma melhor formação dos professores para o uso dessas ferramentas. De modo a ampliar as ações de permanência no campo estudado, para que assim efetivem uma inclusão de universitários com deficiência.

Seguindo essa mesma direção, o estudo de Daroque (2011) tem como foco analisar os discursos de alunos surdos e seus professores sobre os desafios e possibilidades enfrentados no cotidiano universitário e aponta que, para além das insatisfações desses alunos em relação às questões didáticas e às barreiras de comunicação entre os indivíduos, o principal desafio enfrentado “[...] refere-se às dificuldades na leitura e na escrita, em razão da baixa qualidade de sua escolarização anterior, o que prejudica as possibilidades de expansão dos conhecimentos esperados na sua área de estudos” (DAROQUE, 2011, p. 5). Isso promove uma barreira na apropriação dos conteúdos e do pensamento lógico, e os docentes, ao não reconhecerem essa barreira existente para o aluno surdo, não compreendem esse entrave.

Sem dúvida, o não reconhecimento dessas barreiras existentes pelos alunos com deficiência perpassa pela formação docente. Nesse sentido, a mediação docente se faz necessária no debate sobre a inclusão. Assim, Accorsi (2016) analisou esse processo em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), com ênfase em um estudante com deficiência intelectual. Nesse estudo, potencializou-se a indicação de que o corpo docente possui um ideal de aluno e, quando essa realidade é rompida, por meio da presença de um aluno com deficiência intelectual se rompe com o processo já consolidado dos docentes. Nesse rompimento, apresentam-se demandas formativas que são necessárias aos docentes, para que a sua mediação construa atitudes inclusivas.

Ao debatermos a formação docente, um dos eixos de discussão é o processo avaliativo voltado para alunos com deficiência. Benevides (2011, p. 157), em seu estudo, enfatiza que as formas como têm ocorrido as avaliações de aprendizagem

podem estimular o processo de inclusão, ou adicionar maiores barreiras; neste caso, fortalecem o processo de exclusão. A autora indica, em seu texto, que a avaliação para ser inclusiva deve realizar um diagnóstico das condições ao qual o educando está inserido para não limitar “[...] a verificação das suas capacidades adquiridas”.

Nesse sentido, Benevides (2011) conclui, com base na análise dos seus dados, que as reorganizações promovidas para avaliar o aluno com deficiência no campo investigado ainda não são suficientes, e a formação docente falha, ao atender à inclusão. Por exemplo, a inacessibilidade física é fator que dificulta o processo de desenvolvimento; sendo assim, todas as barreiras devem ser enfrentadas por meio de um debate amplo sobre o tema, com todos os atores do meio universitário, bem como uma ampliação dos investimentos para os recursos humanos e materiais para a acessibilidade.

Haiduke (2006), pontuou sobre as ações educacionais brasileiras inclusivas, salienta que, para ter uma inclusão de pessoas com deficiência, as ações devem ser “planejadas e estruturadas”. Cabe à universidade um papel muito importante no planejamento dessas ações, por ser um espaço de “ensino, pesquisa e extensão” e por isso um espaço que contribui na socialização dos saberes para que produza uma democracia o viés do processo de inclusão educativa.

Para tanto, em sua pesquisa (2006), ela realizou um estudo de caso que verificou as ações de um coletivo de docentes da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) pertencentes ao Grupo de Trabalho – Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais (GT-AUNE), tendo por objetivo articular a comunidade acadêmica para os processos inclusivos e de acessibilidade dos alunos com deficiência. Porém, ao realizar sua pesquisa, Haiduke (2006) percebe que o trabalho do GT-AUNE ainda não é reconhecido por toda comunidade universitária, o que dificulta a participação de todos, e um dos exemplos está na utilização das tecnologias assistivas, as quais precisam ampliar suas ações para que, assim, a sociedade acadêmica tenha consciência sobre o processo de inclusão universitária.

Também é importante, ao debatermos sobre o papel da universidade nesse processo inclusivo, o estudo de Lopes (2016), ao trazer para o nosso diálogo as

produções acadêmicas, os efeitos de um programa institucional universitário, localizado no interior do estado de São Paulo, sobre a transição para a vida adulta de estudantes universitários com deficiência intelectual (DI). Esse programa, de acordo com a autora, teve por intuito a promoção de uma independência aos estudantes com DI. Conclui-se que esse programa trouxe aos estudantes com DI um aumento em seus níveis de independência e também aos professores participantes do programa, o que foi fundamental na articulação de outro olhar sobre o processo de aprendizagem voltado ao aluno.

Pensando no processo de aprendizagem do universitário com deficiência, o estudo de Cezar (2016) traz para essa rede de diálogos entre as produções, o contexto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com base nas práticas de uma equipe interdisciplinar responsável para contribuir no desenvolvimento acadêmico de estudantes matriculados com deficiência. Em seu estudo, foi possível destacar a questão da evasão universitária, já que esses alunos, em alguns casos, são dificultados em seus processos de permanência, por sofrerem barreiras atitudinais, barreiras no contexto social. Por isso, nesse contexto, o apoio de uma equipe interdisciplinar pode ajudá-los nesse processo de permanência universitária.

Guerreiro (2011) buscou conhecer o nível de satisfação do aluno com deficiência no ensino superior por meio de um estudo de caso da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAr), no estado de São Paulo. Assim sendo, ela construiu um questionário em três etapas para avaliar a satisfação do público-alvo em relação ao processo de acesso e permanência na universidade estudada. Como resultado, a autora obteve um perfil desse corpo discente e também pontuou a relação do aluno com deficiência com a comunidade acadêmica e os fatores internos (psicoafetivos e atitudes) que influenciam a permanência desse aluno na instituição. Concluiu que, as ações de permanência estão atreladas aos processos sociais de interdependência.

Do mesmo ponto de vista, acerca das ações de permanência para o público universitário com deficiência, entendidas como processos sociais de interdependência, Almeida (2016) indagou sobre esse processo à luz dos sentidos produzidos que estruturam esse movimento de inclusão universitária na

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Em sua investigação, o autor trouxe três tipos de deficiência presentes no campo investigado, em sua maioria: físicas, visuais e auditivas. Ficam presentes em seu estudo algumas questões, entre as quais aquelas que principalmente se relacionam ao estigma para a pessoa com deficiência. Esse estigma influencia por completo os processos de interdependência, trazendo a esse público certo silenciamento e invisibilidade no meio universitário. Ao final, Almeida (2016) propõe um espaço de diálogo entre os indivíduos que vivenciam a universidade, para diminuir esse processo de exclusão.

Pensando os processos sociais de interdependência, o estudo de Soares (2011), ao investigar o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência visual (DV), na Universidade Federal do Ceará (UFC), considera a ótica de quatro alunos com DV, oito docentes e quatro coordenadores de curso. Nesse sentido, indica que suas necessidades são diferentes entre si, pois se atrelam com sua história de vida e contexto social.

Ao identificar os processos de inclusão da UFC, a pesquisadora destaca que não existe uma linha histórica contínua e ressalta que, mediante o Projeto UFC Inclui, em 2005, existem ações pontuais; no entanto, sem articulações entre elas. Sendo assim, em relação ao fenômeno da inclusão na UFC, o projeto, ao propor políticas de acessibilidades e instituir ações inclusivas, demonstra-se em graus diferenciados de acordo com o meio investigado; portanto, varia de sala de aula, curso e *campus* da universidade, por ser espaços que se constituem por diferentes indivíduos, logo, os processos tomam direções distintas.

Ações pontuais, como a promoção de cotas para que pessoas com deficiência adentrem o ensino superior, foram a investigação de Erig (2016). Por meio desse estudo, entendemos que não adianta a universidade instituir cotas para esse público, como foi o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como via de acesso, se ainda permanecem escassas a qualidade da permanência.

Institucionalizar ações inclusivas foi um dos aspectos analisados por Ramalho (2012). Essa investigação avaliou o Programa de Tutoria Especial (PET) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em relação às contribuições desse

programa no processo de permanência desse público-alvo. A pesquisadora destaca que o PET é um tipo de atendimento educacional especializado (AEE) no ensino superior promovido pela instituição. Sendo assim, trata-se de espaço que promove adaptações e instrumentos de permanência para os alunos com deficiência da UEPB e “[...] poderá servir como uma proposta a ser socializada com outras universidades do país, uma vez que o MEC ainda não dispõe de uma política de AEE para o ensino superior” (RAMALHO, 2012).

Outro exemplo foi o estudo realizado por Freitas (2016), que analisou os Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em relação a esse processo social. Constata-se que esse processo de inclusão educacional está presente em suas políticas relacionadas com questões de acessibilidade e permanência.

O estudo de Silva (2010)¹³ analisou as políticas públicas de inclusão no ensino superior focando os processos de permanência, tendo como lugar de sua pesquisa a Universidade do Estado do Pará (Uepa). O autor pontua que, mesmo o Brasil promovendo várias políticas públicas de inclusão escolar em todos os níveis de ensino, as práticas sociais de todo o corpo acadêmico também têm que ser inclusivas, para “[...] além de uma postura política de aceitação e compreensão das diferenças”. Silva (2010, p. 101-102) conclui:

As reformas na legislação não foram, ainda, suficientes para garantir total acessibilidade aos bens e serviços disponíveis na sociedade a todos os cidadãos. Mudam-se leis, códigos e símbolos, os contextos urbanos são reconstruídos e remodelados, porém os rótulos de inferioridade e incapacidade dados aos nomeados e tidos como ‘anormais’ estão enraizados, o que nos leva a olhar para eles buscando aquilo que lhes falta para serem como ‘nós’ – os ‘normais’. [...] Enquanto não mudarem completamente as representações, símbolos, identidades e classificações que damos aos outros, as mudanças na lei podem, por si só, produzir uma ‘inclusão excludente’, todos são incluídos por força da lei; mas dentro são excluídos.

Oliveira (2009) estuda as políticas de ações afirmativas para esse público no ensino superior e suas barreiras para sua permanência na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Portanto, o foco de sua análise são os cotistas com deficiência, e

¹³ A dissertação de Silva (2010) tem o foco de sua investigação na Universidade do Estado do Pará, entretanto, ela realizou o seu mestrado em Planejamento e Políticas Públicas na Universidade Estadual do Ceará. Ao preenchermos a Tabela 7 e o Quadro 2, levamos em consideração ao Programa de Pós-Graduação que o estudo foi realizado.

a autora, ao falar sobre a invisibilidade, denota que essa invisibilização se apresenta pelos sujeitos pesquisados, quando eles não falam sobre esse tema, os quais, ao narrarem, falam “[...] que não existem problemas a este respeito” (p. 196). Um dos apontamentos destacados pela pesquisadora está relacionado com a política de acessibilidade. Pois, conforme já debate Oliveira (2009), não basta uma política que garanta a presença corporal de pessoas com deficiência no ensino superior para a garantia de inclusão, pois apenas a presença dessas pessoas não transforma a cultura social de exclusão em uma cultura inclusiva. Embora seja um grande passo.

Ao entender que não basta a pessoa com deficiência estar no espaço universitário, Galvão (2017) investigou as práticas discursivas dos docentes de uma IES sobre as condições de acessibilidade, levando em consideração uma estudante surda do curso em que esses docentes atuavam. Em contrapartida, a presença de uma aluna surda no espaço investigado, conforme aponta Galvão (2017), trouxe certos entraves aos docentes em relação às demandas educacionais, linguísticas, culturais, relacionadas diretamente a essa aluna. Por consequência desses entraves, o processo de desenvolvimento dessa aluna é dificultado ou até mesmo insuficiente.

Tomando como campo de investigação a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Rossetto (2009) buscou compreender as trajetórias pessoais relativas à escolarização dos alunos com deficiência matriculados na Unioeste. A pesquisadora, em todo seu trabalho, pontua o “determinismo biológico” que uma pessoa com deficiência possui, todavia afirma que, na relação com o outro, há uma probabilidade de produzir um rompimento com esse “determinismo”. Sua análise foi fundamentada pelos estudos das teorias histórico-cultural e sistêmica, tendo por sujeitos da pesquisa quatro pessoas com deficiência que concluíram seus cursos de graduação na Unioeste. Nesse sentido, buscou analisar quatro eixos: “processo de escolarização, contexto familiar, inserção profissional e imagem a respeito de si” (ROSSETO, 2009, p. 7). Para isso, ela enfatiza:

A mudança de mentalidade com relação a uma suposta incapacidade dessas pessoas nos torna mais desarmados quanto às reservas e preconceitos que temos cultivado culturalmente durante anos a fio, quando o assunto gira em torno de deficiência. Uma vez desarmados e, quem sabe, mais conscientes, temos a possibilidade de enxergar concretamente (e não só acreditar) o potencial para aprendizagem que tais sujeitos sempre tiveram. Em contrapartida, cada vez mais acreditados e considerados tanto

em suas potencialidades quanto em suas necessidades, os alunos com deficiência podem desenvolver seu processo educacional de um modo mais integral, como qualquer outro aluno (ROSSETO, 2009, p. 224).

Cruz (2012) teve por objetivo principal analisar as representações sociais de estudantes com deficiência visual ante sua (ex) inclusão na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisadora, ao analisar os dados, pontua que, apesar de os discursos inclusivos estarem presentes nas legislações e difundidos de forma crescente no Brasil, é forte na fala dos educandos a representação de uma inclusão excludente, relacionados principalmente às barreiras sociais e físicas (acessibilidade) presentes na universidade pesquisada.

Já Silva (2017) analisou as representações sociais dos professores que lecionam em uma instituição do ensino superior (IES) do interior de Goiás em 2016, por meio de um estudo de caso do primeiro aluno surdo no curso de Educação Física, influenciadas pelo modelo atual das políticas públicas. Em seu estudo destacou que, apesar de a IES instituir em seus planos o tema da inclusão de pessoas com deficiência no período investigado, a instituição não promoveu condições para a inclusão do estudante surdo, tampouco por meio de intérprete, formação aos docentes e técnicos. Entende-se que a presença desse aluno trouxe várias questões ao contexto universitário que precisam de soluções.

Ao tomarem como *corpus* de investigação a Universidade Federal do Espírito Santo (BREDA, 2013; SOUSA 2013; COSTA JUNIOR, 2015; CONCEIÇÃO, 2017), ambos os estudos, com base nos seus referenciais teóricos e suas metodologias, apontam algumas questões, entre as quais a IES em questão, que aos poucos vem tomando atitudes que promovam o acesso desde o processo vestibular, por meio da adaptação das provas, e modificando a estrutura arquitetônica, a contratação de profissionais que possam contribuir na tradução, como o caso dos intérpretes de Libras. Com efeito, a universidade, ao se deparar com a entrada de alunos com deficiência, tanto na graduação como nos programas de pós-graduação, nessa rede de indivíduos surgem novas possibilidades e legislações que influenciam o movimento inclusivo.

Portanto, com base na leitura das produções destacadas acima sobre a temática da inclusão no ensino superior no contexto brasileiro, identificamos dois eixos de pensamentos, a saber: acesso (TORRES, 2002; MARTINS, 2012; SANTOS, 2012) e permanência (HAIDUKE, 2006; ROSSETTO, 2009; OLIVEIRA, 2009; SILVA, 2010; FERREIRA, 2010; GUERREIRO, 2011; DAROQUE, 2011; BENEVIDES, 2011; CRUZ, 2012; ANDRADE, 2012; RAMALHO, 2012; CORRÊA, 2014), alguns dos quais (CASTRO, 2011; SOARES, 2011; TARTUCI, 2014; FREITAS, 2015) articularam os dois eixos destacados para a escrita do trabalho.

Apoiados nos resultados, percebemos que, em relação ao eixo do acesso, este perpassa tanto pelo diálogo entre a educação básica e o ensino superior, pois os educandos que estão inseridos na primeira etapa do ensino precisam de incentivos e condições para continuar os estudos, quanto pelas TICs como instrumentos de suporte de apropriação de conhecimentos e possibilidades de acesso ao nível superior. Ademais, principalmente, pelas políticas de ampliação de vagas ao ensino superior por intermédio do Reuni, que foi fator importante para o acesso de camadas antes excluídas, entre as quais as pessoas com deficiência.

Mediante o acesso desse público ao ensino superior, as investigações apontadas no outro eixo se destacam pela reflexão de ideias acerca da permanência, entre as quais a organização de grupo de trabalho que articulam práticas de permanência entre os diferentes atores da universidade, a ampliação do diálogo entre os atores envolvidos, políticas de ações afirmativas de inclusão, a formação continuada dos docentes e a compreensão do processo de formação desses estudantes pelas suas vozes, assim como dos estudantes sem deficiência.

Por tudo isso, identificamos, nos trabalhos que tratam do acesso e permanência como eixo articulados, que as ações de acesso só serão exitosas em virtude das práticas de permanência que terão resultados válidos se estiverem em constantes momentos de avaliações coletivas entre os diferentes indivíduos, a partir de uma interdependência entre esses no processo formativo do ensino superior.

2.2 UM DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES MEXICANAS

Analizamos 13 trabalhos acadêmicos mexicanos, coletados no Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina e Caribe, España y Portugal e cinco trabalhos de conclusão de curso, entre os quais trabalho prático e teses de doutorado encontrados na biblioteca digital da *Universidad Veracruzana*. Os trabalhos foram selecionados por meio dos seguintes termos para o filtro: *personas con discapacidad y ensino superior*, para a compreensão e contribuições do estado atual dos conhecimentos sobre o tema na realidade mexicana. As produções selecionadas foram apresentadas entre 2010 e 2017. Na Tabela 8, são apresentadas as 13 produções acadêmicas selecionadas e subgrupadas de acordo com a região geográfica mexicana:

TABELA 8 – ARTIGOS DE REVISTAS E TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSOS POR DIVISÕES REGIONAIS DO MÉXICO

REGIÃO	Noroeste	Nordeste	Centro -Norte	Centro -Sul	Oeste	Leste	Sudeste	Sudoeste
TCC	-	-	-	-	01	05	-	-
REVISTA	01	01	01	02	-	02	-	-

Fonte: Elaborada pelo autor como base em Redalyc e Biblioteca Digital da Universidad Veracruzana (2017).

No cenário apresentado nessa teia de produções acadêmicas mexicanas, a região leste mexicana possui o maior número de produções, pois nessa localização se encontra a Universidad Veracruzana, campo de nossa investigação, em cujo processo de busca foi encontrado o maior número de trabalhos produzidos sobre a temática da inclusão no ensino superior.

Entretanto, alguns obstáculos foram encontrados, entre os quais destacamos que os bancos digitais de trabalhos acadêmicos mexicanos não são disponibilizados, em sua maioria, para o acesso externo. Assim, por consequência, temos esse quantitativo inferior ao dos trabalhos produzidos no Brasil. Devido a esse número de trabalhos mexicanos reconhecemos que a nossa análise possível se dará pelo o que o contexto nos possibilitou para o nosso processo de produção de sentidos acerca dessa temática.

Quadro 4 – Produções acadêmicas mexicanas, seus autores e títulos

AUTORA/AUTOR	TÍTULO
Espinoza & Gonzáles (2010)	<i>Políticas y estrategias de equidad e inclusión en educación superior en América Latina: experiencias y resultados.</i>
Rivas (2012)	<i>Halconix para personas con discapacidad visual</i>
Álava; Corominas & Vicario (2013)	<i>La inclusión en instituciones Iberoamericanas de educación superior: buenas prácticas para el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad.</i>
Sánchez (2013)	<i>Estudiantes con discapacidad em la Universidad de Guadalajara, México.</i>
Ugalde & Saucedo (2014)	<i>Experiencias de jóvenes universitarios con discapacidad em la UASLP.</i>
Tovar (2014)	<i>La inclusión de la persona sorda a la educación superior.</i>
Vásquez (2014)	<i>Halconix para discapacidad visual: integración de herramientas de desarrollo</i>
Ramírez (2015)	<i>Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual sus retos.</i>
Pérez (2015)	<i>Registro de aspirantes con discapacidad visual para ingresar a la Universidad Veracruzana.</i>
Castro (2016)	<i>La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México Sinéctica.</i>
Vadillo (2016)	<i>Estudiantes universitarios: políticas y representaciones sobre discapacidad.</i>
Vadillo (2017)	<i>Ordenamientos jurídicos y políticas sobre discapacidad en la Universidad Veracruzana: rupturas, desencuentros y omisiones.</i>
Cuspinera (2017)	<i>Diseño de interfaz como apoyo para alumnos con discapacidad visual que cursen la Experiencia Educativa de Computación Básica en la Universidad Veracruzana.</i>

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Redalyc e Biblioteca Digital da Universidad Veracruzana (2018).

O cenário apresentado no quadro anterior concentra-se principalmente na Universidad Veracruzana, que é um dos nossos focos de investigação. Portanto, a ideia nesse subitem é trazer essa rede de sentidos produzidos no México e, no próximo subitem, apresentar um diálogo comparado entre Brasil e México.

Com os avanços no debate sobre a inclusão de pessoas com *discapacidad* no México, ao realizarmos o levantamento das produções acadêmicas, percebemos que essas foram produzidas desde 2010, como apresentado no quadro anterior. Os trabalhos produzidos dentro da UV (RIVAS, 2012; VÁSQUEZ, 2014; PÉREZ, 2015; VADILLO, 2016, 2017; CUSPINERA, 2017) apontam que uma das apostas da universidade é o uso de tecnologias da informação para o apoio desde a entrada até a permanência das pessoas com *discapacidad*. No decorrer do texto, abordaremos, com mais detalhes, os estudos desses autores.

Ao falar sobre o processo de ingresso de pessoas com *discapacidad* ao ensino superior, Pérez (2015), em seu projeto prático, realizou uma proposta de um *software* para as pessoas com *discapacidad* visual que almejam participar do vestibular da Universidad Veracruzana, programa baseado em *layout* de acessibilidade *WEB*.

Essa proposta de um *software* para a realização do vestibular para as pessoas com deficiência visual ou cegas que aspiram entrar na UV é uma importante iniciativa, por promover a autonomia desse público nessa etapa avaliativa. Aos aspirantes fornece-se um curso de formação para que eles tenham conhecimento desse programa e saibam como utilizá-lo antes de realizar o vestibular.

Ao adentrarem a UV, os estudantes cegos têm a disponibilidade de utilizar esse *software* para realizar suas atividades acadêmicas, influenciando a sua permanência. O *Halconix*® é um programa livre, por isso não há custos para baixá-lo. Esse é um dos facilitadores, além de ser um *software* com *design* acessível. Como é um programa em análise, ainda há alguns entraves, mas estudos como os de Rivas (2012) e Vásquez (2014) ajudam no processo avaliativo do programa.

Para além de pensar ferramentas que auxiliem no processo de seleção para a universidade, descrever e analisar a forma como as políticas governamentais abordam o desafio da equidade do ensino superior e as direções que caracterizam sua evolução contemporânea foi objetivo de estudo de Espinoza e Gonzáles (2010), especialmente no âmbito dos esquemas de apoio estudantil, por meio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2008), os

quais destacam alguns fatores que influenciam na implementação e no desenvolvimento das políticas inclusivas no ensino superior, a saber:

- a) associado a fatores de financiamento (existência de programas de auxílio estudantil, por exemplo);
- b) história familiar;
- c) o fator escola;
- d) o efeito dos pares;
- e) a articulação entre a educação básica e o ensino superior;
- f) a organização do ensino superior;
- g) os processos de seleção; e
- h) fatores que têm impacto sobre a participação de alunos com deficiência (ESPINOZA; GONZÁLES, 2010, p. 23, tradução nossa).

O estudo destaca que existem alguns programas mexicanos, entre os quais o Fonabec, que fornece bolsas financeiras e empréstimos estudantis para carreiras por meio das quais os graduados, ao se formarem, historicamente entram no mercado de trabalho até os seis primeiros meses depois de terem recebido seu diploma, caso dos cursos das Faculdades Tecnológicas do Governo Federal. Além do mais, há a possibilidade por meio do Programa Nacional de Becas para Estudos Superiores (PRONABES), que se destina a promover auxílios financeiros a estudantes de grupos sociais economicamente empobrecidos como forma de permanência no ensino superior (ESPINOZA; GONZÁLES, 2010).

No entanto, os autores observam que, mesmo com os auxílios apresentados nessa investigação, incrementar o acesso dessa camada antes excluída ao ensino superior, não é garantia de equidade na permanência, bem como nas oportunidades que esses alunos terão, ao terminarem o ensino superior.

Tovar (2014), em sua investigação, visou analisar os processos de inclusão de pessoas surdas na vida universitária da *Universidad Juárez del Estado de Durango* (UJED), especificamente no curso de Terapia da Comunicação Humana, no intuito de construir um sistema educativo universitário mais equilibrado e justo.

A pesquisadora destaca que o trabalho realizado no curso de Terapia da Comunicação Humana pela UJED há um compromisso em alcançar um avanço no que se refere às práticas de inclusão, a saber: “*Curso Remedial para Sordos*” e o do “*Intérprete y el Asesor Pedagógico*”. Esses movimentos foram importantes para o fortalecimento do trabalho desenvolvido para os jovens surdos, já que ambos os

espaços de comunicação serviram para o debate em torno dos obstáculos enfrentados por esses indivíduos, bem como recursos possíveis a serem investidos no espaço universitário (TOVAR, 2014).

Portanto, destacamos que as ações para a inclusão de alunos surdos do curso investigado por Tovar (2014) não são ações isoladas de indivíduos únicos, e sim políticas institucionais que devem ser o norte para as práticas de todos os indivíduos envolvidos na comunidade acadêmica.

Ugalde e Saucedo (2014) investigaram as experiências nas aulas universitárias de três alunos do curso de direito com deficiência na *Universidad Autónoma de San Luis Potosí* (UASLP). Em relação às experiências de ensino-aprendizagem desses três alunos, destaca-se, nos dados coletados, que os docentes, por vezes, não levaram em consideração a diversidade de alunos em classe para pensar as metodologias educativas, bem como a acessibilidade dos conteúdos a serem adotados, resultando em situações de exclusão, pois os estudantes com deficiência não acessam os conteúdos pelos meios que os docentes disponibilizam.

Ramírez (2015) se propôs a analisar as condições das experiências dos estudantes que apresentam algum tipo de “*diversidad funcional visual*”, matriculados na Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), em seus processos de aprendizagem realizando seus estudos profissionais.

No momento, começa a usar o termo '*personas con diversidad funcional*', que foi cunhado em 2001 durante o Fórum de Vida Independente (PALACIOS; ROMANACH, 2006), dado que se considera que este termo supera ao anterior (*discapacidad*) em igualdade, na não discriminação e no respeito aos direitos humanos. Segundo Romañach (PALACIOS; ROMANACH, 2006), a expressão diversidade funcional permite que as pessoas com deficiência, que querem sair da representação do sistema tradicional de 'reabilitação', recuperar a sua dignidade e liberdade, bem como se tornando protagonistas de seus próprios destinos individuais (RAMÍREZ, 2015, p. 4, tradução nossa).

Destaca-se nesse estudo que, em algumas situações, os métodos de ensino não consideram alguns instrumentos que auxiliassem no enfrentamento de barreiras de acessibilidades aos estudantes com algum tipo de deficiência, que, nesse caso, são os alunos com deficiência visual. Por isso, a formação continuada é necessária

também para os docentes que atuam no ensino superior, e não apenas para aqueles professores da educação básica, que tem sido o foco da preocupação dos governos.

Álava, Corominas e Vicario (2013) objetivaram, por um lado, a identificação de estratégias para o acesso e a permanência de estudantes com *discapacidad* na educação superior e, por outro, a apresentação de boas práticas no âmbito ibero-americano, cuja seleção está fundamentada na resposta que dão às necessidades e aos direitos dessas pessoas. Os autores apontam que as políticas universitárias embasadas em um ideal inclusivo podem projetar ações que asseguram o acesso e a permanência desses estudantes.

Destacam, ainda, que nem sempre altos gastos com melhorias de infraestrutura é fator de acessibilidade, caso não esteja em diálogo com as relações sociais no espaço acadêmico, bem como as relações estabelecidas fora do muro da universidade, para que, após a graduação, o aluno com *discapacidad* integre o mercado de trabalho, como é destacado no programa da UAT México, onde existem ações colaborativas entre a universidade e as associações ligadas a grupos com *discapacidad*, para a promoção de parcerias com a intenção de oportunizar empregos futuros aos recém-formados da UAT México.

Sánchez (2013) realizou sua investigação de tese de doutorado acerca da “integração¹⁴” de pessoas com *discapacidad* na *Universidad Guadalajara* do México em relação às demandas desses alunos, no intuito de elaborar ações como alternativas de solução para igualar as oportunidades de participação. Em um de seus apontamentos, a autora destaca que os estudantes ouvidos em sua pesquisa apresentaram, em seus discursos, que existe mais condições desfavoráveis aos seus desenvolvimentos acadêmicos para suas preparações profissionais, mas que essas condições existentes os provocam ao debate e, nesses processos de interdependências, são produzidas soluções para esses desafios enfrentados.

Já Vadillo (2016), em sua tese de doutorado, buscou tanto analisar as políticas de inclusão para pessoas com *discapacidad* da *Universidad Veracruzana* quanto identificar de que forma a comunidade universitária produz uma representação

¹⁴ Termo traduzido utilizado pela autora.

dessa *discapacidad* e de inclusão. A respeito das normativas legais de um governo, Vadillo (2016) destaca: que são instrumentos de institucionalização das relações de inclusão, portanto sentimentos que são materializados nas políticas.

Nessa direção, uma política pública é a materialização de uma noção mediante uma visão dominante, portanto há uma relação de interdependência entre indivíduo e sociedade. A política nesse rumo, de acordo com a balança de poder estabelecida nessa figuração, toma a noção por meio da figuração estabelecida entre os indivíduos dessa sociedade.

No artigo produzido por Vadillo (2017), um dos resultados de sua tese de doutoramento teve por finalidade analisar como algumas políticas sobre *discapacid* estabelecidas por marcos legais internacionais têm influenciado as políticas locais mexicanas para a inclusão desse público no ensino superior. Ao dialogar com outras produções existentes sobre a mesma temática, como o caso do estudo de López (2014, s/n.), o autor destaca que, em decorrência de uma não política institucional na UNAM, que incorpora a temática da inclusão, campo investigado por López, não se pode apontar que há uma realidade inclusiva de alunos com *discapacidad*.

Portanto, ao realizar esse estudo, Vadillo (2017) conclui que é função das IES sensibilizar a sociedade em relação ao direito de todos sem distinção e respeitar os “grupos de pessoas historicamente excluídas”, que, nesse caso, são as pessoas com *discapacidad*, para a garantia do desenvolvimento desses estudantes.

Cuspinera (2017), em seu estudo, propõe confeccionar um *software* para que os alunos com *discapacidad* visual que cursam a Universidad Veracruzana e desejam cursar a disciplina de “*experiencia educativa (EE) de computación básica*” do currículo obrigatório ultrapassem essas barreiras. Conforme o autor, os alunos enfrentam vários desafios, a saber: o professor diz não ser capacitado para atender esse público; o plano de estudo não é acessível; e não existe uma maneira de formar o aluno com *discapacidad* visual para sua permanência nessa disciplina. Por esses fatores, o pesquisador organizou um *software* para que esses alunos desenvolvam suas atividades educacionais e de trabalho autonomamente.

Destaca-se que, no primeiro contato com essa ferramenta, os estudantes tinham um preconceito, mas a maioria, ao iniciar a navegação pelo *software*, avaliou a interface do programa simples para a sua utilização. Se tiverem uma formação de como usá-lo, esse programa se tornará um instrumento importante para a realização das atividades exigidas pelo curso da UV. Portanto, uma formação inicial sobre a utilização de novas tecnologias da informação e comunicação é movimento importante para novos alcances e enfrentamento das barreiras vivenciadas pelos estudantes com *discapacidad*, isto é, alunos com *discapacidad* visual.

Essas produções mexicanas apresentadas até aqui se articulam em dois fios condutores: analisar os processos implicados para o acesso de pessoas com deficiência no ensino superior (ESPINOZA; GONZÁLES, 2010; TOVAR, 2014; CASTRO, 2016; PÉREZ, 2015); e analisar os processos (políticas e práticas) de permanência de alunos com deficiência no ensino superior (UGALDE; SAUCEDO, 2014; RAMÍREZ, 2015; VADILLO, 2016, 2017; ÁLAVA; COROMINAS; VICARIO, 2013; SÁNCHEZ, 2013; CUSPINERA, 2017, RIVAS, 2012; VÁSQUEZ, 2014).

É importante frisar que, no México, a inclusão de pessoas com *discapacidad* articulada pelas políticas educativas tem sido de comeditas investigações científicas no que se refere à inclusão no ensino superior (TOVAR, 2014; CASTRO, 2016). Os estudos apresentados destacam que existiu uma regulamentação dessa inclusão em todos os níveis de ensino por meio da *Ley general de las personas con discapacidad* em 2005, que aponta a garantia de oportunidades para esses indivíduos em todos os níveis de ensino, além de garantir o cumprimento das normativas legais para a inclusão de pessoas com *discapacidad*.

Outros documentos destacados pelas produções acadêmicas supracitadas são o *Manual para integración de las personas con discapacidad en las instituciones de educacion superior* (ANUIES, 2002), a *Declaración de Yucantán sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades* (UNAM, 2008) e a *Ley General de La Infraestructura Física Educativa* (DOF, 2008). Contudo, ainda há uma fragilidade para pensar a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no México, visto que as políticas nacionais não se debruçam na totalidade de pensar para esse setor de ensino. Um dos exemplos está na organização de registros para

compreender a realidade mexicana universitária. Sendo assim, em todo o país, das 43 instituições públicas de ensino superior, apenas nove possuem algum registro sobre as ações de inclusão nas universidades.

Nas legislações e políticas, apenas quatro incluem explicitamente o tema da inclusão das pessoas com deficiência em seus planos de desenvolvimento: a Universidade Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), a Universidade Autónoma de Tamaulipas (UAT), a Universidade de Guadalajara (UdeG) e a Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM). [...]. Outras instituições têm criado unidades ou programas específicos para atender a esse setor da população estudantil, como a Universidade Autónoma de Baja California (UABC), a Universidade Autónoma de Nuevo León (UANL), a Universidade Iberoamericana (UIA), a Universidade Veracruzana (UV), o Instituto Tecnológico Autónomo de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), a UAEM, a UAT e a UdeG (CASTRO, 2016, p. 10, tradução nossa).

Isso nos leva ao outro eixo de debate: “os processos (políticas e práticas) de permanência de alunos com *discapacidad* no ensino superior”. Destaca-se que as recentes legislações têm influenciado uma mobilização para a inclusão no ensino superior; no entanto, é um caminho longo a ser percorrido, pois as ações institucionais no âmbito federal são políticas em ação, como o caso do manual organizado pela *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES, 2002) ou da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM, 2008), políticas fomentadas pelas próprias instituições; portanto, ações locais para as necessidades específicas.

Evidenciamos que, para ser possível, é necessário criar ações em todas as IES que permitam momentos de acompanhamento, orientação pessoal e profissional dos estudantes com *discapacidad* (TOVAR, 2014), pois há uma demanda de um marco normativo federal para a promoção de instrumentos, para que esses universitários se interessem em integrar o ambiente acadêmico.

Portanto, percebe-se (HURST, 1998) que as investigações com um viés sociológico que tem o foco na inclusão de pessoas com *discapacidad* têm sido amplamente debatidas na educação básica, porém ainda são incipientes no ensino superior, por isso aponta-se que, por meio dos discursos dos alunos com *discapacidad*, há uma fragilidade na formação dos professores que atuam nessa etapa de ensino. Os estudos recentes evidenciam a necessidade de repensar as estratégias de ensino e

a formação inicial e continuada desses profissionais em relação à temática da inclusão educacional.

Portanto, as IES precisam pensar para além das condições de acessibilidade física inovadora e equipamentos tecnológicos, instituir práticas sociais que incluam os diferentes estudantes, para que todos e todas tenham condições de participar de uma educação de qualidade (VADILLO, 2016, 2017). Sendo assim, os marcos legais para a inclusão no ensino superior precisam estar articulados com os diferentes atores participantes da comunidade, bem como de outras instituições e associações, a exemplo da UAT, que é uma das universidades mexicanas que fornecem bolsas de estudos para estudantes com *discapacidad*, estimulando, assim, a sua continuação na universidade e encaminhamentos dos alunos egressos ao mercado de trabalho mediante acordos com empresas (ÁLAVA; COROMINAS; VICARIO, 2013).

2.3 INDICATIVOS DAS LITERATURAS PARA O ESTUDO

De modo geral, identificamos que os estudos brasileiros e mexicanos apresentados nos dão indícios singulares de barreiras a serem perpassadas, para termos uma universidade inclusiva. São dois indícios fundantes no debate: o acesso e a permanência.

Em relação ao primeiro item, os estudos apresentados destacam a importância de um processo de ingresso acessível para as pessoas com deficiência e *discapacidad*, por meio do apoio de pessoas para o acompanhamento da realização do vestibular ou por programas tecnológicos (*software*) que traduzem a prova para uma linguagem acessível para as pessoas com deficiência/*discapacidad* visual e cegueira. Além do vestibular, a ampliação de vagas nas IES públicas é um indício para a entrada de camadas marginalizadas do processo de formação superior (TORRES, 2002; MARTINS, 2012; SANTOS, 2012; ESPINOZA; GONZÁLES, 2010; TOVAR, 2014; CASTRO, 2016; PÉREZ, 2015).

Com base no mapeamento realizado, o que é possível aferir no movimento desse estudo é que as literaturas brasileira e mexicana têm tido semelhanças e diferenças nos focos de investigação sobre o ingresso desse público ao ensino superior. Relacionados a esse exame, os estudos apontam para uma necessidade de uma remodelação do processo de tradução tanto para a comunidade surda quanto para as pessoas cegas ou com deficiência/*discapacidad* visual. No entanto, nos dois contextos, é carente o debate para o atendimento aos vestibulandos com outros tipos de deficiência/*discapacidad* para além da auditiva e visual.

Perpassando pelo exame de ingresso, o debate sobre a autoidentificação é presente, assim existe a necessidade de criar instrumentos para que, no processo de entrada, seja possível a identificação institucional desses universitários e, assim, sejam tomadas atitudes institucionais inclusivas, pois essas fragilidades na autoidentificação acarretam barreiras, resultando nas falhas presentes nos dados universitários de ambos os países.

No contexto da América Latina, os estudos brasileiros e mexicanos nos dão vários indícios para refletirmos sobre o ingresso no ensino superior de pessoas com deficiência e *discapacidad*. Tais estudos articulados possuem saberes locais que estão presentes no contexto global; logo, cada um, à sua maneira, aponta demandas a serem investigadas com mais afinco.

A entrada desses alunos no ensino superior demanda uma reorganização arquitetônica da universidade, cujo espaço precisa ser redimensionado e repensado para atender às limitações impostas muitas vezes pela deficiência/*discapacidad* que o meio social produz ao aluno. Esse debate está presente nos diferentes trabalhos apresentados acerca do tema permanência (HAIDUKE, 2006; ROSSETTO, 2009; OLIVEIRA, 2009; SILVA, 2010; FERREIRA, 2010; GUERREIRO, 2011; DAROQUE, 2011; BENEVIDES, 2011; CRUZ, 2012; ANDRADE, 2012; RAMALHO, 2012; RIVAS, 2012; CORRÊA, 2014; UGALDE; SAUCEDO, 2014; RAMÍREZ, 2015; VADILLO, 2016, 2017; ÁLAVA; COROMINAS; VICARIO, 2013; SÁNCHEZ, 2013; CUSPINERA, 2017). Existe também a necessidade de uma ampla articulação para promover rampas, elevadores, passarelas e outros meios, para que o aluno com

deficiência/*discapacidad* física adentre a sala de aula. Tal aspecto do acesso arquitetônico é amplamente debatido nos trabalhos mapeados.

Outro aspecto que compromete a inclusão no ensino superior são as práticas docentes, e alguns trabalhos apontam o descaso deles com os alunos com deficiência/*discapacidad*: no não planejamento de atividades e as adaptações dos materiais, para que assim todos usufruam dos conteúdos dados. Ademais, o mapeamento nos mostra que a promoção de núcleos e/ou grupos de trabalhos de acessibilidades tem sido um meio para a formação e diálogo com os docentes sobre práticas educativas inclusivas (CASTRO, 2011; SOARES, 2011; TARTUCI, 2014; FREITAS, 2015).

Alguns elementos apresentados no mapeamento instigam a nossa pesquisa, e a escuta dos atores (alunos, docentes e técnicos) pertencentes aos espaços universitários como tentativa de compreender, em seus discursos, suas histórias de vida, histórias de episódios que os marcaram, a constituição de suas subjetividades, entendidas por meio do entrelaçamento de indivíduos de uma mesma sociedade.

Relacionados aos focos de investigação dos trabalhos brasileiros e mexicanos, destacados no mapeamento para este capítulo, ambos os países, ao tratarem sobre o eixo “permanência” de pessoas com deficiência e *discapacidad*, têm, em seu bojo principal, a análise das políticas públicas e suas influências nos contextos locais.

Assim, evidencia-se que os trabalhos de ambos os países também abordam a educação a distância no ensino superior e a maneira como essa modalidade de ensino tem-se ampliado em suas ofertas. Contudo, é necessário um extenso debate, pois os estudos destacados são sutis para termos um entendimento das possibilidades de sucesso na aprendizagem desses universitários.

Outro tema presente nos estudos refere-se às formas de financiamento da permanência: ambos os países têm institucionalizado ajudas financeiras; todavia, o fator para esse aporte financeiro não é a condição de deficiência ou *discapacidad*, e sim a condição socioeconômica. É perceptível a necessidade de fomentar apoios financeiros para que esses estudantes permaneçam e finalizem os seus estudos

universitários. Portanto, os estudos apontam que, para além das barreiras arquitetônicas, há entraves econômicos, comunicacionais e o processo de ensino e aprendizagem. No contexto da América Latina, esses estudos possibilitam novos e outros olhares acerca dessa permanência no ensino superior.

Sobre o coletivo dos estudos apresentados, é importante salientar que cada obra, à sua maneira, em um processo de inter-relação de dados, contribui, em alguns casos, para adotar procedimentos, métodos, escolhas e possibilidades da inclusão no ensino superior, além de nos provocar ao debate que nos auxilia em outros olhares para o fortalecimento de relações de interdependências positivas.

Uma das contribuições que os trabalhos apontam, ao realizar um estudo sobre a inclusão de pessoas com deficiência/*discapacidad* no ensino superior, é a importância de, para além de instituir políticas de inclusão, buscar as práticas e as percepções dos atores que vivenciam esse espaço de formação, pois as trajetórias de inclusão e/ou exclusão são um processo de interdependência entre os indivíduos envolvidos em uma determinada figuração.

3 O PERCURSO HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO PARA A SIGNIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA, *DISCAPACIDAD* E DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Nossa intenção neste capítulo consiste no debate sobre os dados produzidos com base em três fios condutores: o primeiro proveniente da sistematização do marco legal mexicano e brasileiro sobre a inclusão de pessoas com *discapacidad* e deficiência; o segundo, refere-se ao diálogo com a revisão de literatura dos dois países; e o terceiro, diz respeito a um movimento de tecer diálogo com a base teórica em Norbert Elias. Encerraremos este capítulo com um entrelaçamento dos dois contextos de pesquisa, para realizarmos assim um movimento comparativo.

Com base no levantamento de estudos¹⁵ pesquisados sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiência e *discapacidad* no ensino superior, um dos debates presentes nas pesquisas e caminho de análise para o nosso objeto de investigação é sobre a significação de deficiência, *discapacidad*, inclusão com base nessas produções e nos discursos das políticas global, nacional e local.

Nossa investigação, portanto, pretende compreender como se deu a processualidade dos sistemas sociais mexicano e brasileiro acerca dessa inclusão. Logo o livro de Elias, o *Processo Civilizador*, produziu um estudo acerca dos processos sociais transcorridos pelas relações estabelecidas entre indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade que, nos processos de dependências, constituíram normas e condutas sociais para essa comunidade. Assim, para Veiga (2008, p. 147), “[...] interessa a Elias compreender as posições dos sujeitos nas redes de dependências e interdependências humanas, o que ele denomina de figuração e configuração”.

Veiga (2008) nos aproxima de Elias esclarecendo que, por meio de uma relação de dependência promovida pela dinâmica societária, os indivíduos se associam constituindo “lugar/posição social”. Elias toma como ponto de partida o conceito de figuração, a ligação que os indivíduos possuem de reciprocidade e dependência, ou

¹⁵ Trabalhos apresentados anteriormente no capítulo intitulado: “Significações e Sentidos de Deficiência, *Discapacidad* e Inclusão no Ensino Superior: um diálogo com outras produções”, presente nessa dissertação.

seja, “[...] uma formação social de dimensões variáveis (aldeia, classe escolar, jogadores, cidade, nação etc.)” (VEIGA, 2008, p. 147).

Para Elias (2006), esse conceito é a constituição de uma rede de interligações entre os indivíduos pertencentes que se modificam mediante a maneira como essas dependências entre si são produzidas, sendo influenciadas também pelo momento vivido. Por isso, a existência do ser humano ocorre pela condição de se relacionar com o próximo e, nessas inter-relações interdependentes, o ser humano se constitui pertencente em um determinado grupo.

Destarte, o conceito de figuração se diferencia de outros conceitos sociológicos por ter como cerne de problematização o indivíduo em sua formação com o outro. Essa diferenciação está na compreensão de que esse conceito se diferencia dos estudos do campo da física que podem investigar objetos sem vida. “Há figurações de estrelas, assim como de plantas e de animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros” (ELIAS, 2006, p. 26).

O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos (ELIAS, 2006, p. 26).

É importante frisar que o conceito de figuração surge para Elias, pois identifica-se, mesmo nas configurações de “caos”, “desordem social”, uma forma determinada de existência. Como os seres humanos são dependentes uns dos outros, eles se agrupam na forma de figurações específicas. Entretanto, o indivíduo não participa apenas de uma única figuração; ele, como ser singular, pode desligar-se de uma determinada figuração e ligar-se a outra, mas essa ligação dependerá das peculiaridades da figuração em específico, pois “[...] diferentes seres humanos singulares podem formar figurações similares, com certas variações” (ELIAS, 2006, p. 27). Famílias, cidades, países são um dos exemplos apresentados de diferentes figurações por que o mesmo indivíduo pode ligar-se e desligar-se.

Com base em Elias (2006), podemos compreender as redes de interdependências que os seres humanos formam entre si e constituem intrinsecamente; logo, não estabelecemos uma dicotomia entre os conceitos de indivíduo e sociedade.

Segundo Elias (2006), não devemos partir da perspectiva de que estão em espaços opostos: “[...] aqui o indivíduo, ali a sociedade”. Para maior explanação sobre a relação dos conceitos de indivíduo e sociedade em Elias, abordaremos esse debate com base na teoria sociológica figuracional desse autor.

É importante considerar que, as ideias de Elias (2014) acerca do distanciamento da sociologia figuracional com as sociologias clássicas, nos ajudam para o debate das concepções de indivíduo e sociedade. Para as sociologias tradicionais, indivíduo e sociedade são espaços distintos, estruturas separadas: de um lado, o indivíduo e, do outro, a sociedade. Esse modo de pensar das concepções clássicas foi subsidiado com as ciências exatas. Tal perspectiva é afirmada pelo trecho a seguir: “[...] pela transposição automática de modos de pensar e de falar, primeiramente desenvolvidos e testados na investigação de relações naturais em física e química” (ELIAS, 2014, p. 16). As ciências exatas foram reproduzidas pelas ciências humanas em suas análises das inter-relações sociais.

Já para a teoria de Elias (1994), a relação entre indivíduos e sociedade é dada de forma particular, pois não podemos fazer uma análise sem entender a composição das relações estabelecidas. Em virtude disso, Elias (1994) nos ajuda a entender que nossa análise deve partir da compreensão do todo para chegar às individualidades. Portanto, vários fenômenos podem ter algo em comum, por mais distintos que seus aspectos apresentem: “[...] para compreendê-los, é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções” (ELIAS, 1994, p. 25), para ter uma reflexão que compreende a experiência social.

Acima de tudo, em diálogo com Elias (1993, p. 37), compreender esse movimento processual é necessário para que, assim, consigamos tecer as mudanças ocorridas nas instituições, bem como na conduta e constituição afetiva das pessoas. Do mesmo ponto de vista, produzir esse tecido institucional é necessário para pôr em evidência os modos particulares de pensar acerca desse fenômeno. Assim:

Estamos interessados na ordem rigorosa das *transformações* sócio-históricas. E talvez não seja fácil, mesmo hoje, compreender que essas transformações não devem ser explicadas por algo que, em si, permanece inalterado, e ainda menos fácil compreender que, na história, nenhum fato

isolado jamais produz por si mesmo qualquer transformação, mas apenas em combinação com outros (ELIAS, 1993, p. 37).

Por analogia ao que Elias aponta no trecho anterior, o que para nós importa é como a ordem jurídica tem visto essa temática no transcorrer do tempo e como se deu o movimento da inclusão para chegarmos ao que temos hoje. Os indivíduos dessa geração significam a inclusão desse público no ensino superior, pois, embasados nos estudos eliasianos, a dinâmica societária é modificada em um ritmo intenso por meio das interações entre os indivíduos pertencentes à mesma figuração. Por isso, analisar esse fenômeno em um contexto específico pode dar-nos indícios do contexto universal com base na análise de diferentes fontes.

Vale destacar que a abordagem sociológica processual em Elias foge de uma abordagem clássica do conhecimento apoiada na física e na biologia, mas sim, ancora-se em uma abordagem que tem como fios condutores as relações de interdependências entre os indivíduos de uma sociedade.

Por isso, o exercício que temos a partir dessa abordagem sociológica, está em compreender a mudança no decorrer do tempo. Essas mudanças só podem ser identificadas se, nesse processo de investigação, entendermos a fase anterior temporal. Pois “a estrutura posterior teve a primeira como condição; não emergiu necessariamente da primeira, mas esta foi uma condição necessária para emergir a segunda” (ELIAS, 1994, p.144).

Assim, é importante que uma das leituras possíveis acerca dessa temática se dá pelo entrelaçamento de diferentes fontes. Elias (1993), nos instiga compreender a inclusão, não a partir de sua condição atual apenas, e sim abarcar a processualidade em que se deu tal fenômeno.

Para entendermos essa processualidade, então partiremos do mapeamento dos documentos normativos que envolvem decretos, planos, leis, resoluções, programas, normas e convenções que influenciam e influenciaram a cultura da inclusão no contexto universitário mundial, mexicano e brasileiro em profundo diálogo com os trabalhos acadêmicos.

Em suma, articulamos este capítulo em três eixos, nos quais retomamos as significações produzidas pelos movimentos de interdependências: inicialmente, trazemos algumas considerações por meio dos dispositivos legais, junto com os trabalhos acadêmicos desenvolvidos no contexto mexicano; em seguida, no segundo eixo, nosso foco de análise é o contexto brasileiro com base em seus documentos legais e trabalhos acadêmicos produzidos; por meio dos saberes produzidos nos dois primeiros eixos, o terceiro se fez necessário, no qual articulamos as significações presentes dos dois contextos pesquisados, México e Brasil, por meio dos quais produzimos saberes comparados.

3.1 OS DISPOSITIVOS LEGAIS QUE ABORDAM A INCLUSÃO DE PESSOAS COM *DISCAPACIDAD* NO MÉXICO

No exercício de articular a abordagem sociológica eliasiana com os documentos legais e trabalhos acadêmicos acerca da inclusão de pessoas com *discapacidad* no ensino superior mexicano, pretendemos, neste subcapítulo, desvelar os movimentos existentes em determinado período histórico que produziu os sentidos atribuídos a nesse contexto social. Em suma: como os indivíduos que figuram o contexto mexicano têm atribuído ao termo pessoa com *discapacidad* e se esse termo tem influenciado alguma forma de marca social nessas pessoas.

Para entender esse processo de estigma apresentado para as pessoas com *discapacidad*, o caminho para essa investigação se deu inicialmente pelo levantamento de trabalhos acadêmicos realizados para a escrita do capítulo de revisão de literatura. Alguns estudos (ESPINOZA; GONZÁLES, 2010; TOVAR, 2014; CASTRO, 2016; PÉREZ, 2015; UGALDE; SAUCEDO, 2014; RAMÍREZ, 2015; VADILLO, 2016, 2017; ÁLAVA; COROMINAS; VICARIO, 2013; SÁNCHEZ, 2013; CUSPINERA, 2017, RIVAS, 2012; VÁSQUEZ, 2014) têm atentando para entender o desafio, que é analisar, em diferentes cenários, contextos e figurações, a inclusão desse público no ensino superior.

Esse levantamento bibliográfico foi necessário para a ampliação do conhecimento desse nível de ensino. Com base nesses estudos, foi possível entender um pouco o contexto em que se inserem as pessoas com *discapacidad*, nas universidades

mexicanas. Esses estudos buscaram nas legislações a compreensão do processo de inclusão desses indivíduos.

Posteriormente, na segunda fase desta pesquisa, realizamos, em 18 de maio de 2017, a coleta dos documentos legais, no *site* eletrônico da Câmara dos Deputados do México. Na sequência deste texto, apresentamos, no próximo quadro, as legislações por meio de três eixos: Evolução da Ordem Jurídica Internacional, Marco Jurídico Internacional e Marco Jurídico Mexicano.

Quadro 5 – Marco normativo no México

(continua)

Evolução da Ordem Jurídica Internacional	Marco Jurídico Internacional	Marco Jurídico Mexicano
<i>La Declaración de los Derechos Humanos</i> 1948	<i>Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las PcD</i> 2001	<i>Constitución Política Federal</i> 1917
<i>Resolución Social de las Personas Físicamente Impedidas</i> 1950	<i>Plan de acción sobre el decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad</i> 2006 – 2016	<i>Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana</i> 1993
<i>Recomendación 099 sobre la Adaptación y la Readaptación Profesionales de los Inválidos</i> 1955		<i>Manual para una Educación Incluyente en las Instituciones de Educación Superior</i> 2002
<i>Readaptación de los Inválidos</i> 1965		<i>Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación</i> 2003
<i>Declaración de los Derechos del Retrasado mental</i> 1971		<i>Declaración de Yucatán</i> 2008
<i>Declaración de los Derechos de los Impedidos</i> 1975		<i>Ley 822 del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave</i> 2010
<i>La Declaración de las Personas Sordo-Ciegas</i> 1979		<i>Ley General para Personas con Discapacidad</i> 2011
<i>Programa de Acción Mundial para los Impedidos</i> 1982		
<i>Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos</i> 1982		

Quadro 5 – Marco normativo no México

(conclusão)

Evolução da Ordem Jurídica Internacional	Marco Jurídico Internacional	Marco Jurídico Mexicano
<i>Convenio 159 sobre la Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas y Recomendación 186 sobre la Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas</i> 1983		
<i>Principios para la Protección de los Enfermos Mentales y para el Mejoramiento de la Atención de la Salud Mental</i> 1991		
<i>La Declaración de Cartagena sobre Políticas Integrales para las Personas con Discapacidad en el Área Iberoamericana</i> 1992		
<i>Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad</i> 1993		
<i>Observación General No. 5 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU</i> 1994		
<i>La Declaración de Salamanca</i> 1994		

Fonte: Elaborado pelo autor, disponível em <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/marco.htm> (2018).

Ao visualizarmos o quadro anterior, temos os 24 documentos selecionados, que têm seu início em 1917 e o último em 2010, isto é, quase cem anos de seu início. Ao lermos a *Constitución Política Federal* de 1917, identificamos que todas as pessoas devem gozar de todos os direitos humanos, entre os quais o da educação. Destacam-se, ainda, que os estados mexicanos devem reconhecer os tratados internacionais estabelecidos, aos quais o México integra. No mesmo processo de investigação desse documento, não encontramos menção ao termo *discapacidad* ou algum similar.

Em reconhecimento aos tratados internacionais firmados, um a que o México aderiu foi a Declaração de Direitos Humanos de 1948, que é uma declaração universal e visa a todas as nações que promovam a ideia do respeito mútuo. Em seu art. 26,

essa declaração aponta “[...] o acesso ao ensino superior igual para todos”. Por consequência, não há um modo claro de articulação da inclusão a grupos marginalizados socialmente, pois, assim, o sistema de acesso continua selecionando aqueles indivíduos de classes economicamente altas.

Logo, não há uma manutenção da figuração existente, em que os indivíduos sem *discapacidad* são os únicos a alcançar esse nível de ensino. Nesse sentido, a declaração aponta indícios do ensino superior para todas as pessoas, porém não assegura instrumentos que possibilitem o seu acesso.

Como estamos analisando um movimento que é a inclusão de pessoas com *discapacidad*, não há uma linearidade, mas existem trilhas traçadas nesse movimento. Um dos exemplos são os documentos posteriores ao de 1948. Entre os anos de 1950 e 1965, o termo “inválido” foi usado para fazer referência às pessoas que possuíam algum tipo de impedimento físico ou mental (ONU, 1950; 1955; 1965; 1975). Nesses documentos internacionais, temos uma percepção de que tais impedimentos são produzidos por um contexto, as pessoas “com validade”, que, sendo assim, não possuem nenhum bloqueio social por sua condição física. Em resumo, são pessoas que estão “encaixadas” em um estigma do que seria entendido socialmente como “normal” ao indivíduo (SÁNCHEZ, 2013).

Nesse período, percebemos que o termo “inválido” nos indica uma percepção de que a pessoa com tais impedimentos é excluída do grupo de indivíduos no qual está inserido. Esse paradigma tem a área da saúde como meio de julgamento (SÁNCHEZ, 2013). Ter a saúde como área de saber, para construir socialmente uma determinada marca, traz para essa relação de interdependência uma pré-condição de impossibilidade de sentir-se pertencente ao meio.

Posteriormente ao período de 1950 e 1965, temos a “*Declaración de las personas Surdo-Ciegas*” de 1979. Observamos que esse documento apresenta o termo *discapacidad* para se referir às pessoas com surdez e cegueira. Assim, não há uma especificação do termo *discapacidad*, porém vemos um outro olhar acerca desse público nesse ano. Assim, nossa busca foi descobrir a significação do termo *discapacidad* presente nesse período histórico de 1979.

Em nossa busca, encontramos, no processo histórico, um movimento que resultou em uma Classificação Internacional das Doenças (CID), documento que demarca um modo de pensar a saúde no contexto mundial. Essa classificação iniciou-se em 1900, em sua primeira versão, mas, em sua nona revisão em 1979, incentivou a sistematização de uma Classificação das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (*handicaps*), a CIDID, de forma experimental.

Portanto, a CIDID de 1979 traz para o contexto as significações de que a *impairment* (deficiência) é resultado de uma ou mais anormalidades no corpo do indivíduo; *disability* (incapacidade) é resultado da deficiência para que esse indivíduo possa realizar uma atividade funcional; já a *handicap* (desvantagem) é um produto resultante da adaptação entre o indivíduo que possui a deficiência com outros indivíduos, nos movimentos de interdependência (FARIAS & BUCHALLA, 2005, p. 189).

Por meio dessa classificação da OMS, no México entrou em debate, por meio do marco legal, uma distinção entre os termos *discapacidad*, deficiência e *minusvalía*. Tanto o “Programa de Acción Mundial para los Impedidos” de 1982 quanto o “La Declaración de Cartagena sobre Políticas Integrales para las Personas con Discapacidad en el Área Iberoamericana” de 1992 destacam a concepção desses termos.

Ao lermos ambos os documentos (ONU, 1982; COLOMBIA, 1992), identificamos que a *discapacidad* ainda está atrelada à noção de “anormal” do funcionamento da “função psicológica, fisiológica ou anatômica” do indivíduo; já a *discapacidad* é a não realização de qualquer atividade devido à condição de deficiência do indivíduo; e *minusvalía* é a situação posta ao indivíduo com alguma deficiência que promova uma desvantagem por sua condição.

Por se tratar de um movimento, não há uma linha que se direciona da mesma forma; por exemplo, em 1983 com o “Convenio 159 sobre la Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas y Recomendación 186 sobre la Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas”, utiliza-se o termo “inválido” para

designar as pessoas com *discapacidad*. Portanto, nesse caminhar, as políticas, em alguns momentos, regressam ao lugar de antes: considerar a pessoa com *discapacidad* como um indivíduo incapaz na sociedade.

Como movimento à inclusão de pessoas com *discapacidad*, em 1992, a “Declaração de Cartagena” dá continuidade à CID da OMS, mas no intuito de reforçar a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948, a *Conferência Mundial sobre Educación para Todos* de 1990 e outros marcos normativos da UNESCO e da ONU.

Além dessas continuidades de sentidos atribuídos para o contexto, abertamente debatido neste trabalho, debruçamo-nos na “Declaração de Salamanca” de 1994, que foi fundamental para mudanças ocorridas posteriormente nos contextos dos países integrantes da ONU. Ela aponta o termo “*necesidades educativas especiales*” para identificar o grupo de alunos com *discapacidad* participantes do contexto educativo e destaca que todos têm o direito à educação em todas as etapas de ensino.

O termo utilizado demonstra que a educação deve promover ações especiais para o aluno com *discapacidad* (ONU, 1994). Sendo assim, a ideia de que a educação ainda não é para todos os indivíduos está nas entrelinhas da declaração. Aqueles que vivem com algum tipo de *discapacidad* pelo conceito apresentado nessa declaração ainda são indivíduos em condições sociais de exclusão.

Nesse movimento de investigação, destacamos que, em 1982, o “*Programa de Acción Mundial para los Impedidos*” reafirma o papel dos governos de “fazer frente às consequências das *discapacidades*” (ONU, 1982, p. 02, tradução nossa). Para tanto, esse programa destaca algumas “medidas de ação”, para que esses governos atuem, entre as quais prevenção, reabilitação e equidade de oportunidades.

Os governos devem adotar medidas que previnam o surgimento das *discapacidades*. Nos casos em que não for possível essa prevenção primária, os governos deverão adotar medidas que evitem que a *discapacidad* resulte em marcas “físicas, psicológicas e sociais negativas”. No segundo eixo, os governos devem mediar as necessidades que surgem por consequência da *discapacidad*, por meio

de ações pontuais, de curta duração, que promovam a essa pessoa um “nível físico, mental e/ou social, proporcionando-lhe os meios para modificar sua própria vida”, por meio de sua “reabilitação”. O último eixo de medidas destacado no programa é a “equidade de oportunidades”, com base na qual os governantes devem assumir que todos os direitos sociais sejam acessíveis a todos (ONU, 1982, p.04, tradução nossa).

Em suma, o que mais se diferencia nesse processo é a mudança de sentido: do termo igualdade para o de equidade. Espinoza e Gonzáles (2010, p. 22, tradução nossa), ao refletirem sobre o termo equidade por meio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), ressaltam que ele “[...] implica garantir iguais oportunidades de participação para os jovens independente de seu gênero, etnia e status econômico”.

Entretanto, este estudo aponta que a noção de equidade debatido nos países participantes dessa organização tem sido centrada na equidade do acesso, embora, no caso do México, alguns espaços têm pensado como possibilidades de equidade nos resultados. Um dos exemplos é o desenvolvimento de programas de tutoria em que o estudante em situação de *discapacidad* no ensino superior tem à sua disposição um professor tutor que o orienta no percurso acadêmico (OCDE, 2008).

A inclusão no ensino superior não recai no mesmo esvaziamento da igualdade no acesso; pelo contrário, além do acesso, esse programa mundial aborda a possibilidade de uma modalidade de educação especial “para alguns adultos com *discapacidad* para alcançar ao ensino superior” (ONU, 1982, p. 28, tradução nossa). Porém, não fica claro quais são as condições que determinam esse grupo de “alguns adultos”, o que resulta na apropriação que os indivíduos pertencentes à figuração terão sobre esse documento normativo.

No mesmo ano, temos o “*Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos*” (1982). Esta convenção ressalta que é função dos estados participantes reconhecer a igualdade de “condições para a inclusão de pessoas com *discapacidad* a vivência em comunidade com opções iguais aos demais” (ONU, 1982, p. 16, tradução nossa).

Já no ensino superior, as pessoas com *discapacidad* devem ter acesso a esse nível de ensino e os estados realizarão ajustes razoáveis, que são as modificações e adaptações necessárias para a garantia de um pleno exercício para as pessoas com *discapacidad* (ONU, 1982, p. 06, tradução nossa). Caso não sejam realizados esses tipos de ajustes, a convenção afirma tratar-se de um “tipo de discriminação por motivos da discapacidades” (tradução nossa), aspecto apresentado também na “*Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las PcD*” (2001).

A respeito do conceito de “*discapacidad*”, podemos refletir que é uma produção procedente dos movimentos de interdependência entre os indivíduos e grupos em uma mesma sociedade. Os grupos estabelecidos ou aqueles que não estão à margem socialmente, produzem barreiras e obstáculos historicamente construídos que impossibilitam o desenvolvimento integral dos indivíduos com deficiência, nessa lógica, produzindo uma *discapacidad*.

Ao estudarmos a “*Declaración de Cartagena sobre Políticas Integrales para las Personas con Discapacidad en el Área Iberoamericana*” (1992), percebemos que ela foi uma articulação entre diferentes países que teve como propósito “dispor de uma ampla e diversificada cobertura de serviços que abrissem possibilidades de participação das pessoas com *discapacidades*” (COLOMBIA, 1992, p. 04, tradução nossa), incluindo o setor da educação. Entretanto, não ficou perceptível como se articulou a inclusão no ensino superior.

Os documentos legais posteriores, que são: “*Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*” (1993) e “*Observación General No. 5 (personas con discapacidad) del Comité de Derechos Económicos, sociales y Culturales de la ONU*” (1994) continuaram o movimento legal do princípio de igualdade no ensino superior, destacando a necessidade de integrar as pessoas com *discapacidad* também nesse nível de ensino, e, todos os níveis precisam dispor de equipes e apoios necessários para a articulação dessa integração.

No entanto, somente em 2002, percebe-se uma tentativa de romper com o paradigma da integração e do princípio de igualdade de oportunidades, por meio do “*Manual para una Educación Incluyente en las Instituciones de Educación Superior*”. Esse manual, organizado por diferentes universidades mexicanas pertencentes à “*Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)*”, marca outro olhar acerca dessa temática. Aqui, inclusão é entendida como “[...] uma atitude que engloba o escutar, dialogar, participar, cooperar, perguntar, confiar, aceitar e acolher as necessidades da diversidade” (MÉXICO, 2002, p. 16, tradução nossa).

Portanto, incluir, nesse sentido, ocorre por uma relação de interdependência entre os indivíduos; logo, pensar em uma universidade inclusiva por esse manual será positivo na medida em que as atitudes sociais presentes tragam “as diferenças como oportunidades” e não como empecilhos; os obstáculos para a participação presentes sejam analisados cuidadosamente; a universidade e seus agentes promovam recursos para a aprendizagem de todos os estudantes e, assim, construam uma universidade inclusiva (MÉXICO, 2002, p. 20, tradução nossa).

De tal modo, a universidade tem, em sua configuração, o sentido de comunidade. Estar em comunidade é sentir-se pertencente ao meio, uma vez que a inclusão deve estimular as relações entre os indivíduos e não negar as particularidades e singularidades, pois a inclusão, para além de promover sua totalidade física, deve estimular a interação social (MÉXICO, 2002).

Uma vez que o sentido da inclusão no ensino superior rompe com o paradigma da integração, os próximos documentos normativos – “*Plan de Acción sobre el Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad*” (2006-2016) e a “*Ley General para Personas con Discapacidad*” (2011) – se direcionam a pensar a inclusão desse público no ensino superior. Contudo, por intermédio da “*Declaración de Yucatán*” (2008), as universidades participantes declararam a necessidade de promover políticas e programas universitários em defesa dos direitos humanos das pessoas com *discapacidad* (MÉXICO, 2008).

Com base nesse documento (2008), as IES mexicanas começaram a sistematizar atitudes inclusivas, apropriadas de distintas formas, e os indivíduos e suas figurações se apropriaram de diversas maneiras ao entendimento desse conceito. O termo “*discapacidad*” vai tomando forma de acordo com as possibilidades do meio e ações institucionais que emergem. Um dos exemplos foi na Universidad Veracruzana, que criou o “*Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad*” em abril de 2009 (VADILLO, 2016).

Em síntese, o nosso objetivo neste subcapítulo foi compreender como se deu, no decorrer histórico mexicano, o sentido atribuído às pessoas com *discapacidad*. Posteriormente a nossa intenção foi promover uma linha temporal em diálogo com outros estudos sobre a maneira como essa noção pode ter influenciado a inclusão dessas pessoas no ensino superior do México.

3.2 OS DISPOSITIVOS LEGAIS QUE ABORDAM A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Como destacamos, importa-nos, neste momento, realizar o mesmo movimento de investigação. Debruçamo-nos aqui sobre as políticas presentes no contexto brasileiro, bem como sobre os trabalhos acadêmicos nacionais, para que, assim, fosse possível compreender qual tem sido a significação da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior do Brasil.

Para essa empreitada, realizamos, um movimento de pesquisa aos documentos legais que influenciaram e influenciam o contexto universitário acerca dos processos de inclusão desse público no Brasil. Nesse procedimento de pesquisa, debruçamo-nos sobre 26 documentos legais que partem desde o contexto global até os contextos nacional e local, conforme apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 3 – Ordem Normativa no Brasil

Evolução da Ordem Jurídica Internacional	Marco Jurídico Brasileiro
Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes 1975	Constituição Federal 1988
Declaração de Salamanca 1994	Lei n.º 10.098 2000
Carta para o Terceiro Milênio 1999	Decreto n.º 3.956 2001
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão 2001	Lei n.º 10.436 2002
Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência 2001	Portaria n.º 3.284 2003
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2006	Decreto n.º 5.296 2004
	Decreto n.º 5.626 2005
	Decreto n.º 6.096 2007
	Decreto n.º 6.571 2008
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008
	Decreto n.º 6.949 2009.
	Decreto n.º 7.234 2010
	Edital n.º 8, do Programa Incluir 2010
	Decreto n.º 7.611 2011
	Decreto n.º 7.612 2011
	Resolução n.º 31 2011
	Programa Incluir - SECADI/SESu 2013
	Resolução n.º 28 do Conselho Universitário da Ufes 2015
	Lei n.º 13.409 2016
	Portaria n.º 09 2017

Fonte: Elaborado pelo autor, disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao> (2018).

Ao analisarmos esse quadro com os 26 documentos, primeiramente destacamos o período em que os documentos se apresentam: desde 1975 a 2017. Assim, temos

42 anos de marco legal no Brasil. Então, ainda é recente o debate legal sobre essa temática no país, levando em consideração o que só temos nas últimas cinco décadas.

Como apresentamos no subcapítulo em que tratamos sobre o contexto mexicano, no caso brasileiro, também está presente uma articulação com os organismos internacionais, para impulsionar a uma consciência coletiva sobre o tema. Nesse movimento global, no Brasil, percebemos que, em 1975, tivemos, na “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”, o marco que iniciou o debate.

Ao analisarmos esse documento, encontramos o termo “pessoa deficiente” (ONU, 1975), o qual se destina àquela pessoa que, por resultado de sua deficiência, não é autônoma no processo de socialização. Portanto, trata-se do indivíduo que não se encaixa em um tipo “normal” de independência (ONU, 1975).

Estudamos a Constituição Federal Brasileira de 1988, na qual constatamos que o termo utilizado nesse documento é “pessoa portadora de deficiência”. Esse termo consiste no entendimento de que a pessoa com deficiência, desse modo, portava a deficiência, relaciona o sentido de doença e traz como cenário um modelo médico de deficiência (CRUZ, 2012). Esse mesmo documento legal, em seu art. 25, aponta que “a educação é um direito de todos” (BRASIL, 1988, p. 123).

Com base na ideia de que todos possuem o direito à educação, as organizações internacionais, no intuito de promover uma cooperação entre os países, articularam alguns documentos normativos, entre os quais a “Declaração de Salamanca” em 1994. Esse documento teve por eixo de debate o direito à educação, com prioridade, o debate da formação das crianças e jovens com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. O termo utilizado por esse documento é o de “necessidades educacionais especiais”, pois advém da necessidade educativa desses indivíduos resultante da deficiência (UNESCO, 1994).

Outro documento estudado foi a “Carta para o Terceiro Milênio”, de 1999, que também assinala o reconhecimento dos direitos sociais para todos. Outros marcos normativos internacionais foram importantes para um diálogo entre os diferentes

países, a saber: a Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão (2001); a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001); e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)¹⁶.

Esse fio tecido com base nas organizações internacionais estimulou no Brasil novos documentos, entre os quais a Lei n.º 10.098/2000, o Decreto n.º 3.956/2001, a Lei n.º 10.436/2002, a Portaria n.º 3.284/2003, os Decretos n.º 5.296/2004, n.º 5.626/2005, n.º 6.096/2007, n.º 6.571/2008 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI/2008.

Nesse panorama, o Decreto n.º 3.956/2001 demarcou a aprovação do Congresso Nacional à Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência de mesmo ano. Em um ano posterior, temos um grande avanço nas políticas por meio da Lei n.º 10.436/2002, no Brasil, há o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como “meio legal de comunicação” da comunidade surda. Em seu art. 4.º, essa lei destaca que o sistema educacional brasileiro deve

[...] garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002, p. 01).

Em virtude desse marco legal, o estudo de Costa Junior (2015) nos ajuda a refletir que houve um reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda e que tem sua gramática específica, regulamentada, em seguida, pelo Decreto n.º 5.626/2005.

A Lei n.º 10.098/2000 estabelece diretrizes de acessibilidade para as pessoas “portadoras de deficiência”. Entende-se que a acessibilidade é possibilitar a esse público “condição de alcance” aos espaços e mobiliários disponibilizados (BRASIL, 2000) e que, por meio da Portaria n.º 3.284/2003, as IES devem promover condições de acessibilidade e o governo vai avaliar essas condições para fins de

¹⁶ Promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009).

reconhecimento e autorização dessas instituições (BRASIL, 2003). Trata-se de lei regulamentada posteriormente pelo Decreto n.º 5.296/2004.

Em diálogo com os estudos de Castro (2011), indica-se que o Decreto n.º 5.296/2004 foi responsável pela regulamentação de outras legislações¹⁷, estabelecendo a acessibilidade ao ensino superior, a qual é de suma importância para esse nível de ensino, pois estabelece normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Decreto n.º 5.296/2004 regulamenta as Leis n.º 10.048 e n.º 10.098, ambas de 2000, e define a acessibilidade como condição de a pessoa com deficiência acessar os espaços, mobiliários e equipamentos com total e assistida segurança e autonomia, bem como serviços de transporte, meios de comunicação e informação (BRASIL, 2000b, p. 01).

Dando continuidade à Lei n.º 10.098/2000, outro inciso importante para apresentar é a definição de barreiras, que são “[...] qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, 2000b, p. 01).

Nessa intenção de ultrapassar barreiras no acesso e permanência de universitários com deficiência, no Brasil, a partir de 2005, há a execução do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Em diálogo com os estudos de Freitas (2015), Tartuci (2014), Ramalho (2012), Conceição (2017), percebemos que esse programa surge como meio de investimentos financeiros, mediante editais às IES. Esses investimentos intencionavam desde o financiamento de reformas arquitetônicas até a criação de núcleos de acessibilidades. A estruturação desses núcleos consta nos Decretos n.º 6.571/2008 e n.º 7.611/2011.

¹⁷ Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que trata do atendimento prioritário, e Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece critérios e normas básicas para a acessibilidade (BRASIL, 2004).

Em nosso movimento de investigação, percebemos que um grande marco político para a educação especial brasileira foi a PNEE-EI/2008, ao destacar a delimitação do público-alvo da Educação Especial – as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008) –, sendo garantido o seu acesso ao ensino regular e continuidade aos estudos, já que, no ensino superior, é necessário promover ações de acessibilidade, permanência e sua participação.

O termo então adotado passa a ser “pessoa com deficiência”. Esse sentido está atribuído ao resultado das barreiras produzidas pelas interações entre a pessoa com deficiência e o seu meio, que, a partir desse resultado, restrinja a sua participação plena em sociedade (BRASIL, 2008).

Assim, articulando a ideia de plena participação das pessoas com deficiência em sociedade, temos que destacar como essa plena participação se apresenta no contexto universitário. O Decreto n.º 7.234/2010 dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), o qual tem como um dos objetivos articular ações de permanência das pessoas nesse nível de ensino (BRASIL, 2010).

Os estudos de Tartuci (2014) e Freitas (2015) dialogam sobre o Pnaes e assinalam que esse decreto foi importante para as ações de inclusão e permanência de jovens nas IES. Entretanto, esse decreto tem seu foco maior nos jovens oriundos da classe econômica baixa, para diminuir as desigualdades sociais existentes no âmbito universitário, e não menciona as situações que decorrem por meio das deficiências.

Nesse movimento de nos debruçarmos sobre as políticas, um outro olhar foi sobre os regulamentos legais do nosso campo de investigação. A Universidade Federal do Espírito Santo, por meio da Resolução n.º 31/2011, cria o Núcleo de Acessibilidade da Ufes, vinculado à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil desta Universidade (PROGEPAES/UFES). Um grande marco para o contexto local.

Posteriormente o Naufes é realocado e passa a ser vinculado a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci), por meio da Resolução n.º 28 de 2015. Essa mesma resolução estrutura a política de acessibilidade da UFES em cinco

eixos: “Barreiras Físicas; Acesso e Permanência; Questões didáticas; Pesquisa e Inovação; e Barreiras Atitudinais” (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 01). Sendo assim, o acesso e permanência nesse contexto, não está atrelado apenas aos prédios arquitetônicos, e também, em processos sociais de inclusão.

Não podemos terminar esse subcapítulo sem citarmos a Lei n.º 13.409/2016 e a Portaria n.º 09/2017: a lei altera a de número 12.71/2012, que trata das cotas nos cursos técnicos e no ensino superior e tal alteração inclui as pessoas com deficiência, mediante a revisão dessa lei após o período de dez anos; a portaria organiza como se dará a proporção das vagas para essas cotas e como funcionará o processo da declaração do aspirante cotista, que tomarão como comprovação da deficiência um laudo médico com o código de referência do CID (BRASIL, 2017).

Neste subcapítulo, concluímos que o marco normativo brasileiro passou por várias alterações que influenciaram o modo de significar as pessoas com deficiência no contexto social. Esses modos não foram em movimentos contínuos, e, com uma linearidade, os movimentos foram complexos. À vista dessa complexidade, em diálogo com as mudanças acontecidas no contexto global, tivemos grandes mudanças no contexto educativo atingindo, nos últimos anos, o contexto educativo universitário. Esse movimento de síntese desse marco normativo se fez necessário para que, no próximo subcapítulo, nos aventuremos em um processo de comparação entre México e Brasil.

3.3 UMA ANÁLISE COMPARADA

Este subcapítulo tem por finalidade responder ao primeiro objetivo específico deste estudo: “identificar a significação de sentidos de inclusão e deficiência com base nas narrativas pesquisadas”, as quais estão presentes nos documentos legais. Para isso, nos dois primeiros subcapítulos dessa unidade, debruçamo-nos em separar os documentos no México e no Brasil, para que, assim, o leitor compreenda como se deu esse movimento inclusivo nesses contextos.

Partimos da compreensão de que os seres humanos em sociedade são responsáveis pelas ideias, noções e pensamentos coletivos, introduzidos na vida uns dos outros. Elias (2006) nos instiga a pensar que, por termos esses processos de reprodução, podemos cair em alguns perigos e temores que podem levar a um grau de vulnerabilidade e insegurança, ocasionadas pelos “mitos” coletivos. Todavia, o processo de interdependência ajuda a fortalecer os vínculos sociais, e, nos momentos de incertezas, as inter-relações são fatores que dão suporte.

Isso se vê, por exemplo, nas ideologias nacionais e na convicção que o sujeito tem do mérito especial, da grandeza e superioridade de sua tradição nacional, explícita e implicitamente ligada a elas. Por um lado, essas ideologias ajudam a unir os membros de um Estado e a fazê-los cerrar fileiras quando há ameaça de perigo; por outro, servem para atizar o fogo do conflito e da tensão entre as nações, e para manter vivos, ou até aumentar, os perigos que as nações procuram afastar com sua ajuda. Não raro, os valores que representam a essência daquilo que dá finalidade e sentido à vida contribuem para a constante renovação de tendências destruidoras da vida e do sentido, as quais, por sua vez, reforçam os valores que servem de defesa contra essas ameaças (ELIAS, 1994, p. 73).

Por isso, realizar um estudo comparado nos possibilita a reflexão sobre as instituições ou significações que englobam esses diferentes países para um sentido similar. Portanto, a comparação também, nos permite identificar “os impactos das orientações internacionais das agências multilaterais na implementação das práticas inclusivas escolares em território nacional” (SOBRINHO et al., 2015, p. 343).

Em relação a esse impacto destacado anteriormente, podemos dialogar quando Elias (1994) denota o “atual avanço da integração”. Esse avanço destacado pelo autor ocorre, pois, em alguns países, não há uma garantia dos direitos sociais para todos os indivíduos. Por isso, a garantia desses direitos vai depender da articulação global.

De certo, a relação entre os indivíduos de uma mesma figuração não se estabelece por uma unidade “eficaz de sobrevivência”. Portanto, a direção da relação-nós na balança de poder que debatemos com Elias (1994) está fragilizada. “Mas nossos vínculos com essa unidade-nós universal são tão frouxos que poucas pessoas, ao que parece, têm consciência deles como laços sociais” (ELIAS, 1994, p. 184).

Por consequência dessa fragilidade nos vínculos com a unidade-nós, temos, nas últimas décadas, o aparecimento de instituições com a intenção de promover a cooperação entre os diferentes países, entre as quais a Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial, a Organização Mundial da Saúde e entre outros. Desse modo, nessa fragilidade percebemos o aparecimento de documentos legais, promovido por essas instituições globais, influenciando o contexto mexicano e brasileiro, como apresentamos nos subcapítulos anteriores.

Nesse movimento, identificamos que, ao longo da história da educação, que ampliou sua oferta para indivíduos em desigualdades sociais, entre os quais negros, mulheres, pobres, índios, e, no destaque deste estudo, as pessoas com deficiência/*discapacidad*. Entretanto, a inclusão desse grupo no espaço educativo, sem dúvida, é um tema complexo, pois a leitura de sociedade pelos indivíduos pertencentes a ela varia de acordo com as figurações estabelecidas. Nessa direção, incluir as pessoas com deficiência e *discapacidad* no ensino superior tem tomado variadas dinâmicas.

Destarte, com base na sociologia figuracional eliasiana, entramos em um plano de debate que é sobre como se deu a função de determinados grupos de indivíduos organizados que desenharam o processo social inclusivo. Esses grupos de indivíduos foram fundantes para a construção dessas políticas sociais para a inclusão de pessoas com *discapacidad* e deficiência, influenciaram os comportamentos sociais e produziram transformações.

Portanto, compreender essa constituição das políticas de inclusão é demarcada como processos sociais planejado. Entretanto esse planejamento como nos aponta Landini (2007, p.172) “[...] é característico de uma fase do desenvolvimento não planejado e entrelaça-se continuamente com ele”. Esse entrelaçamento se dá pelas relações entre os indivíduos e suas representações simbólicas. Pois assim, como nos diz Elias (1994, p.153), quando o mesmo denota sobre o progresso inerente à esse planejamento:

Como exemplo do progresso em si, poderíamos apontar inicialmente para o fato de que cada fase posterior do processo de desenvolvimento atravessada por um indivíduo pressupõe uma sequência contínua dos estágios precedentes (ELIAS, 1994, p. 153).

Assim, por meio do trecho citado anteriormente, retomamos o nosso objeto de estudo, “a inclusão de pessoas com deficiência e *discapacidad*” no ensino superior. Em diálogo, o planejamento está em entender que a “[...] inclusão é o ponto de partida e não de chegada” (FREITAS, 2013, p. 14), pois uma atitude inclusiva se orienta, não apenas, a direcionar esses sujeitos na condição das “fronteiras acadêmicas” e das disciplinas, mas também manifestar que “[...] o que está em questão é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo, às mutilações que sofreu ou às ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro” (FREITAS, 2013, p. 17). Logo, incluir é enxergar para além das marcas de suas deficiências.

Todavia, ao falarmos de inclusão, precisamos analisar a existência de um grupo excluído neste trabalho: as pessoas com deficiência/*discapacidad*. Pensando nesse grupo, Torres (2002), por meio do estudo de Fonseca (1995), apresenta algumas concepções distintas sobre a deficiência ainda existentes no nosso cotidiano, por meio de uma dicotomia de “normal x anormal”.

Com base nessa dicotomia, destaca-se que o conceito “normal” nos processos sociológicos e da área da saúde se deriva de um “luxo” sociobiológico; portanto, ela não pode ser reduzida apenas em um sentido biológico do ser normal e anormal, e sim envolve valores sociais que estão presentes nos padrões sociais constituídos (FONSECA, 1995, p. 10).

Podemos ajustar esse debate com base teórica em Canguilhem (1995), ao falar sobre a definição de normal como “o mais frequente”, contrapondo ao conceito de mutação, pois ao exemplificar que, no “[...] mundo animal ou vegetal, uma mutação pode constituir a origem de uma nova espécie”, não é o caso do ser humano que, no surgimento de uma “mutação”, é considerado na sociedade um deficiente, ou em outras palavras, “anormal”, por não seguir a norma da sociedade, instituída culturalmente.

Em outras palavras, essa instituição pode identificar as transformações ocorridas nos processos de construção dos conceitos de deficiência e *discapacidad*. Smith

(2008) exemplifica que não possui uma noção fechada de deficiência/*discapacidad*, pois os conceitos estão relacionados com as diferentes “[...] atitudes, crenças, orientação, áreas de estudo e cultura” (GUERREIRO, 2011, p. 29). Com a finalidade de nos ajudar sobre este tema, Guerreiro (2011) e Freitas (2015) apresentam quatro modelos para abordar a deficiência/*discapacidad* e a pessoa com deficiência/*discapacidad*, retiradas da *Handicap International*: o modelo caritativo, o modelo médico, o modelo social e o modelo baseado em direitos.

O modelo caritativo traz um olhar de vitimização as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, as quais devem possuir, por meio desse modelo, um olhar caridoso, são vítimas de sua “incapacidade” e não podem andar, tampouco falar, ver, aprender, trabalhar. Já o modelo médico se complementa com o modelo anteriormente citado. No modelo médico, a pessoa com deficiência é vista como uma pessoa que precisa ser curada de sua deficiência, aí está um entrave desse modelo. Tal problema está limitado apenas à pessoa com deficiência, e não ao meio social em que esse indivíduo está inserido.

O outro modelo destacado é o social, em que a deficiência é resultado de como a vida em sociedade está planejada. Por meio dessa organização, a pessoa com deficiência possui barreiras para a sua plena participação, por isso, com base nesse modelo, identificamos que a deficiência é resultado do meio.

Ao entrar no debate relativo aos problemas de organização da sociedade para a inclusão de todos, Diniz (2003, p. 1), argumenta a origem do modelo social, vai ao encontro da ideia de que “[...] o corpo lesado não determina, tampouco explica, o fenômeno social e político da subalternidade das pessoas com deficiência”. Portanto, a opressão que a pessoa com uma lesão sofre confunde-se com a que é gerada na relação com o outro. “Ressalta que, para os estudiosos, deficiência é fenômeno sociológico e lesão é expressão biológica, ou seja, o significado da lesão como deficiência é processo estritamente social” (DINIZ, 2003, p. 1).

O último modelo é o baseado em direito, muito parecido com o modelo social, mas, no caso do baseado em direitos, este possui dois eixos norteadores: “empoderamento e responsabilidade”. Esse modelo se opõe aos modelos caritativo

e médico, pois o debate consiste em considerar que a assistência a esse grupo deve ser um reflexo não de caridade ou biológico, e sim um processo de reivindicação de direitos a esse grupo que historicamente está marginalizado na sociedade, e que compete as instituições públicas implementar direitos para uma equidade de participação dos indivíduos.

Sendo assim, na educação, o conceito de deficiência, presente no contexto brasileiro, também acompanhou o movimento e evolução social. A partir da Constituição Federal de 1988 e do Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993/2003, a relação da pessoa com deficiência com a educação escolar parece estar proposta de acordo com a postura a que se denomina “visão dinâmica” (MAZZOTTA, 1996).

Essa visão dinâmica, em outras palavras, indica a compreensão de que essas mudanças, mesmo ocorridas nas terminologias apresentadas nos subcapítulos anteriores, não têm acompanhado a variabilidade de significação pelos indivíduos (MAZZOTTA, 2001).

Assim, partindo do princípio social e de direitos, o conceito de deficiência mais recente, no Brasil, pode ser observado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), essa lei enfatiza que as definições e o uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuídas a um quadro de deficiência. Esse documento considera que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem.

Nessa direção, podemos perceber que, por meio de pequenos e grandes movimentos transformadores, estamos constituindo um processo de inclusão social, por meio do acesso aos ambientes físicos, equipamentos, mobiliários, e na percepção da sociedade em torno da pessoa com deficiência e *discapacidad* (SILVA, 2010). Porém, esse é um movimento longínquo que precisa de muitas transformações sociais.

Como movimento, Soares (2011), aborda as três dimensões para alcançar a inclusão escolar, que são denominadas como cultural, política e prática, tendo por base os estudos de Booth e Ainscow (2002). Seguindo essa linha de raciocínio, ao constituir princípios e valores inclusivos, a dimensão cultural é estabelecida. Ao constituir em todos os planos da instituição de ensino, bem como nas estratégias e atividades pedagógicas, a dimensão política é estabelecida. Já na dimensão prática, “[...] tem foco na organização do processo de aprendizagem, através da mobilização de recursos pedagógicos e didáticos” (SOARES, 2011, p. 54).

Por isso, o estudo de Benevides (2011) afirma que o conceito de deficiência está relacionado com o cenário no qual está inserida; logo, a situação econômica, social e cultural influencia o estigma da deficiência. Desse modo, pelo que debatemos nesta seção, podemos identificar que o conceito de deficiência e *discapacidad* são produtos de uma construção social, ressaltando que o estudo de Oliveira (2009, p. 39) indica que “[...] o processo de construção da rotulação que distingue e destaca o normal como sendo correto, positivo e o anormal como negativo, fora do padrão, são conceitos associados às relações de poder”. Portanto, é nessa balança de poder¹⁸ em que o grupo detentor de maior peso constrói o estigma de “deficiência/*discapacidad*” daqueles indivíduos que não pertencem a esse grupo.

Nesse processo histórico, observamos que desde os discursos da “integração” proposta pela educação especial, os quais depois foram reformulados para o da “inclusão” na educação inclusiva, versão atual do “politicamente correto”, percebe-se uma variação no que concerne a linguagem, para falarmos sobre a pessoa com deficiência e *discapacidad*.

¹⁸ O conceito de poder em Norbert Elias está presente em praticamente todos os seus trabalhos, é categoria relevante com tratamento original. O poder é fruto de relações e, portanto, não é um fato posto e situado que pode ser isolado como uma coisa qualquer, mas algo relacional, inerente às interdependências que se estabelecem na prática social. [...]. É preciso considerar que o argumento básico elaborado por Norbert Elias é que há diferentes fontes de poder, que ele é político, econômico, do conhecimento, etc., também se expressando de variadas formas, sendo o monopólio desses diferentes núcleos o que permite ao Estado se manter com um potencial elevado de poder. Portanto, não é à toa que a teoria eliasiana de processos civilizadores se fundamenta na ideia do monopólio de poder pelo Estado, inicialmente pela centralização do exercício da força e da cobrança de impostos – o poder militar e o poder econômico. Hoje, entretanto, Elias considera que o monopólio desses fatores depende do monopólio do conhecimento, como elemento que marca a emergência de grupos de classes subalternas através das lutas pelo direito à educação, por exemplo. Fato que demonstra, na análise de um período relativamente longo, a busca por um equilíbrio de poder que põe em movimento as sociedades humanas (GEBARA & LUCENA, 2011, p. 57).

Entretanto, as significações construídas por esses termos não têm tido a mesma variação, e esse processo de representação de sentido, desse grupo de indivíduos, continua estigmatizado e carregado de ideias preconcebidas. Nesse caso, a pessoa, por possuir uma deficiência e *discapacidad*, torna-se “[...] um ser humano de categoria inferior” em relação às pessoas sem deficiência/*discapacidad* (OLIVEIRA, 2009, p. 39).

E, nessa direção de raciocínio, Oliveira (2009, p. 39) mostra que devemos questionar a perspectiva da inclusão, “[...] de grupos em condições de deficiência também na esfera linguística”, pois a exclusão de grupos marginalizados socialmente inicialmente se dá na esfera linguística por ser esse o primeiro efeito de reprodução “negativa da inclusão”. É pela interação da linguagem que se materializa uma ideologia.

Uma ideologia produzida pelas relações entre os indivíduos que configuram uma determinada formação social; portanto, a inclusão e/ou exclusão entre indivíduos podem tomar vários rumos e direções de acordo com a balança de poder dessas relações. Com isso, para nos ampararmos teoricamente, os estudos sociológicos de Norbert Elias são fundamentais para a elaboração dessa investigação.

Nesse intuito, o próximo capítulo abre uma nova porta para os conhecimentos, alguns apontamentos da sociologia figuracional de Elias para o caminhar por essas ruas que são o processo de inclusão e/ou exclusão nos espaços universitários brasileiro e mexicano. Por isso, nele analisaremos como tem sido a significação da inclusão na UV e na Ufes, por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com diferentes indivíduos.

4. SIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS DE INCLUSÃO POR MEIO DAS NARRATIVAS

Em prosseguimento à nossa investigação, ao adentrarmos essa nova porta de conhecimentos aberta pelo capítulo anterior, nosso exercício nas páginas a serem perpassadas será o de problematizarmos os discursos produzidos pelos indivíduos entrevistados. Se, no capítulo antecedente, tomamos os documentos legais como fio condutor de análise da significação de deficiência, *discapacidad* e inclusão, neste capítulo tomamos a nossa atenção para a dinâmica entre os indivíduos pertencentes à Universidade Federal do Espírito Santo e à Universidad Veracruzana.

Com base em uma revisão histórica das políticas que se aproximam do nosso debate realizado anteriormente, articulamos aqui as 27 entrevistas semiestruturadas com estudantes, professores e profissionais das duas IES investigadas, para que fosse possível aqui construir um debate sobre a significação de sentidos das pessoas com deficiência e *discapacidad* nos processos educativos universitários da Ufes e da UV.

Esse movimento ocorreu para responder ao nosso segundo objetivo específico: “compreender os processos de interdependência entre os indivíduos que vivenciam os movimentos de inclusão e/ou exclusão nas figurações do contexto universitário”.

Sem nenhuma linearidades, as pessoas com deficiência/*discapacidad* em certo grau foram incluídas, consideradas, ou não, como pessoas de direito de acordo com as relações sociais presentes (VADILLO, 2017). Porém, devemos reconhecer que esse movimento legal tem possibilitado o aparecimento de diferentes grupos sociais nos espaços universitários. Sendo assim, neste item trataremos de como esses diferentes indivíduos pertencentes à UV e Ufes significam o sentido dessa inclusão.

No cumprimento desse propósito, discutimos duas temáticas que compõem as falas mais evidentes nas entrevistas realizadas no México e no Brasil, durante 2017. Essas temáticas demonstram conflitos que caracterizam essa rede de interdependência entre os indivíduos. Por meio dessas temáticas, articulamos dois subcapítulos.

No primeiro momento, os dados versam sobre a apropriação dos conteúdos presentes nos documentos legais sobre o termo inclusão. Os achados nos proporcionaram a organização de cinco subeixos, a saber: a inclusão em relação com o processo de integração; a inclusão relacionada com o termo acessibilidade; a inclusão como movimentos de igualdade de oportunidades; noções de inclusão; a inclusão na relação em comunidade; e práticas inclusivas.

No segundo momento deste capítulo, os dados coletados das entrevistas semiestruturadas referem-se às tensões existentes no processo de inclusão, que, em alguns casos, tomam noções de movimentos de exclusão. Nesta segunda parte, problematizamos as dificuldades no processo de seleção, dificuldades no processo de permanência, falta de recursos, descontinuidades das ações institucionais; e movimentos de invisibilidade das pessoas com deficiência e *discapacidad*.

4.1 A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS PRESENTES NOS DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE O TERMO INCLUSÃO

Após a construção do capítulo anterior sobre “o percurso histórico da legislação para a significação da deficiência, *discapacidad* e da inclusão no ensino superior”, uma nova porta foi aberta acerca desse tema. Ao adentrarmos esse novo conhecimento, indagamo-nos sobre como se dará a apropriação dos indivíduos desse marco legal. Portanto, adentramos os cômodos dos discursos presentes às IES pesquisadas.

Iniciamos com um fragmento do diálogo que tivemos com o professor C.F.F.C. no momento da entrevista semiestruturada realizada com ele em 18 de maio de 2017. Durante esse encontro, perguntamos sobre o pensamento dele acerca da inclusão de alunos com *discapacidades* na UV:

Eu considero que é um direito de todos os estudantes com alguma *discapacidad* ou *diversidad funcional* estudar. E penso que a universidade, sobretudo a pública, a sua razão de ser, seu dever na sociedade e creio que aí está a sua pertinência social. Há um compromisso enorme por absorvê-los e adentrar, há um marco jurídico, um marco de direito humanos que está vigente, há acordos nacionais e internacionais firmados pela nossa UV, mas, falta essa outra parte, a dos docentes e eu não tenho encontrado outra palavra a que não seja “obrigar” (Transcrição da entrevista com o professor C.F.F.C.).

Nessa direção de analisar as categorias apresentadas pelos indivíduos entrevistados, destacamos que essa apropriação não se dá pelos indivíduos isoladamente, pois ela é resultado da composição social em que os indivíduos estabelecem entre si. Então, mesmo os documentos legais apresentando um conceito de inclusão, a figuração universitária com base em sua leitura de mundo, sociedade e indivíduo apropriar-se-á à sua maneira (ELIAS, 1994).

Portanto, dialogando com os estudos de Cruz (2012), a apropriação do sentido de inclusão posto pelo professor C.F.F.C. não pode ser compreendida isoladamente. Deve considerar sua fala como um fio de uma rede que produz a sua conexão com a sociedade, ou seja, as relações entre os indivíduos. Assim, percebemos, por meio de sua fala, que existe um marco normativo, porém ainda são frágeis as atitudes dos indivíduos da sociedade.

Por isso, as políticas devem estar articuladas com a sociedade. Pensando nessa articulação entre sociedade e indivíduos, percebemos no próximo trecho, em que as mudanças na significação dos sentidos das legislações não seguem o mesmo fluxo e direção às mudanças de atitudes. Ao entrevistarmos a professora M.C. da *Faculdade de Idiomas da UV*, em 23 de maio de 2017, identificamos, em sua fala, que a inclusão é um caminho muito difícil a ser trilhada:

Para mim parece que é algo extremamente necessário, mas muito difícil de realizar, pois, ao final de contas, não se sabe muito sobre as questões da inclusão no geral. Não se sabe como as coisas podem realmente funcionar para um projeto realmente inclusivo (Transcrição da entrevista com a professora M. C.).

A educação é um dos direitos sociais, portanto não há necessidade de promover uma “receita”, que será a solução de todas as barreiras, para construir uma universidade inclusiva que vá resolver todos os problemas. Os estudos de Provin (2011) nos ajudam a refletir que essa lógica de um “projeto realmente inclusivo”, com base em uma fórmula, nada mais é do que uma lógica mercadológica, para pensar um “produto” que trará resultados eficientes.

Nessa direção, Freitas (2016) traz o contexto neoliberal de que todos os indivíduos não devem ser excluídos do mercado, pois o jogo nesse sentido é o mercado e estar

fora do mercado é inviável em uma sociedade neoliberal em que todos devem estar disponíveis ao jogo mercadológico.

Um dos pontos para a reflexão parte do exemplo da Lei Orgânica da UV, reformulada em 1996, quando a universidade, entendendo desse movimento social da inclusão, adota uma atitude de reorganização de suas estruturas e a ampliação de esforços para o acolhimento de todos os grupos marginalizados socialmente. Porém, não há um destaque específico para as pessoas com *discapacidad*, o que nos ajudar a pensar que há uma relação de interdependência dos indivíduos com os documentos legais, mas a direção do lado para o qual pende a balança de poder ainda não é clara. Será que é necessária uma política que defina o que é a inclusão? Somente se tiverem uma política institucionalizada, os indivíduos terão atitudes inclusivas?

Percebemos, então, que o debate acerca da apropriação dos documentos legais não está presente somente no contexto mexicano, como acima destacado. Ao realizarmos, no dia 1.º de novembro de 2017, a entrevista com o professor do curso de Letras-Libras da Ufes A. M., que é surdo, ao falar um pouco sobre a sua trajetória como aluno da universidade durante a graduação em pedagogia e em mestrado em educação, aponta:

Alguns professores se mostraram abertos para o entendimento, mas a gente entende que até a formação desses profissionais não estava presente esse debate acerca da inclusão. Nós precisamos entender também o período em que eles se formaram. A própria lei de Libras é de 2002, quando eu cheguei na universidade, era muito recente, e os professores não sabiam. Então, temos que entender que esse processo é recente (Transcrição da entrevista com o professor A. M.).

Assim, em diálogo com o capítulo anterior e com o debate presente no discurso do professor A.M., percebemos que a promoção de políticas públicas para a inclusão no Brasil é recente. Será que pensar no outro, sendo esse outro a pessoa com deficiência, depende de política ou de uma atitude social inclusiva?

Pensar no outro, nesse sentido, incluir uma pessoa com deficiência e *discapacidad* nas IES, como nos instiga Silva (2010), traz consigo uma significação de que as IES, em suas figurações, devem proporcionar a todos o aprendizado de viver com a diversidade de indivíduos, sem a tentativa de invisibilizar o outro. Percebe-se, nesse

contexto, que a inclusão que se imagina não é a mesma praticada, o que requer dos indivíduos uma autorreflexão dos seus atos.

Portanto, as políticas como marco legal são apenas um propulsor de mudanças, pois estas são produzidas em um contexto histórico, com base em uma figuração específica. Já a inclusão é um movimento contínuo, e as necessidades dos indivíduos são construídas em um fluxo constante. Nessa direção, esse trecho dialoga com o que o coordenador em exercício do Núcleo de Acessibilidade da Ufes (Naufes) aponta em sua fala de entrevista semiestruturada, realizada em 29 de setembro de 2017:

Então, a inclusão vai para além daquilo que está estabelecido como imperativo de Estado. [...] Agora a inclusão está posta aí e muitas receitas são ditas e quem cumpre as receitas pensa que está incluindo, mas vai muito mais além (Transcrição da Entrevista com o coordenador C. C. em exercício no Naufes).

Logo, ao falar que o Estado promove algumas “receitas” do que é incluir e algumas instituições ou indivíduos assumem essa receita, isso não quer dizer que há um movimento de inclusão, pois incluir não está definido apenas em um documento legal, vai para além de uma imposição normativa. É um movimento democrático e participativo, por isso, dinâmico e constituído de tensões e desafios.

Sendo assim, como evidencia Braga (2016), tendo uma mudança na perspectiva da deficiência, afastando-se de uma particularidade do indivíduo e transpondo para a ideia de que a deficiência/*discapacidad* são resultados das relações estabelecidas na sociedade, dessa maneira são as relações sociais existentes que produzem obstáculos e barreiras aos indivíduos com deficiência e *discapacidad*. Em suma, é imprescindível a garantia do direito à educação em todos os níveis de ensino e a todos os indivíduos.

Conforme percebemos ao longo desse subcapítulo, a apropriação das noções legais inclusivas é necessária para que todos os indivíduos tenham os recursos, a saber: arquitetônicos e/ou humanos, para que acessem o currículo e tenham o sentimento de pertencimento à comunidade. Em outras palavras, todos precisam estar ligados na figuração para além de um processo de integração, para que consigam obter o resultado da aprendizagem (TOVAR, 2014).

4.1.1 Inclusão relacionada com a noção de integração

Nas entrevistas semiestruturadas, identificamos alguns apontamos sobre uma significação de inclusão no ensino superior relacionada à noção de integração a esse nível de ensino para as pessoas com deficiência e *discapacidad*. Quando realizamos a entrevista com o professor C.F.F.C, ele frisou o que o debate sobre a inclusão tem promovido na dinâmica universitária:

Eu tenho notado que sempre no que mais temos é sua integração e não necessariamente sua inclusão, mas isso, claro, é um passo enorme, pois, de alguma maneira, já na universidade está entrando esse coletivo, que por anos eles têm sido excluídos [...] (Transcrição da entrevista com o professor C.F.F.C.).

Dessarte, no trecho acima apresentado, a presença de estudantes com *discapacidad* e deficiência na universidade não é garantia de sua inclusão. Assim, o estudo de Victor (2009) nos ajuda a refletir que a noção de inclusão está atrelada ao de integração e é um processo, e, como tal, movimento que precisa ser rompido, pois a noção de integrar traz o enfoque da deficiência e da *discapacidad* para o indivíduo e o problema em questão está na sociedade, portanto, nesse sentido, ainda temos um histórico de caráter assistencialista de inclusão.

Além de concordar que o termo integração traz consigo a deficiência/*discapacidad*, no indivíduo, como foco, o estudo de Okubo (2017) aponta que integrar pressupõe que esse indivíduo deve adequar-se ao sistema vigente. Assim, o que está posto não será modificado para atender os diferentes indivíduos.

Ao pensarmos nesse histórico que ainda está presente nos discursos, temos que entender que, em algumas falas apresentadas, os indivíduos demonstram, muitas vezes, uma percepção que não é individual e provém de um contexto social; portanto, não é um discurso isolado. Quando debatemos sobre o processo de inclusão de alunos com *discapacidad* com a ex-coordenadora do *Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP)* e diretora geral de investigações da UV, seus discursos assinalam que integrar no ensino superior tem tomado um outro sentido de inclusão, a saber:

[...] mas, sim, instalá-lo em um determinado espaço fisicamente, em um lugar bom para ele, para que o professor possa o ver, se está percebendo

se esse aluno o escuta (Transcrição da entrevista com a diretora geral de Investigações A.C.J. da UV).

Um sentido possível de interpretação por meio das entrevistas é que a integração de pessoas com *discapacidad* e deficiência possui uma leitura de que esses processos têm fortalecido o movimento de segregação dentro do espaço universitário, pondo uma separação entre as pessoas estabelecidas e os recém-chegados por meio de uma visão de que os alunos que ocupam a segunda categoria precisam de um espaço demarcado. A sala de aula precisa ter fluxo, estar em movimento com os diferentes indivíduos em figurações de movimento.

Um dos grandes desafios na relação entre inclusão e integração é que o segundo termo, mesmo na melhor intenção dos indivíduos participantes da figuração em questão, traz um debate de que essa comunidade vai aceitar a entrada das pessoas com *discapacidad* e deficiência, mas essa aceitação não dá o sentido de que esses indivíduos estarão no fluxo contínuo das interações sociais; em alguns casos, estarão em um espaço separado do espaço comum, mas eles estão presentes. Sendo assim, o termo integração vai de encontro ao termo inclusão.

No que se refere à percepção desses movimentos e rupturas, outro ponto destacado é a noção de promover o acesso ao ensino superior como um processo de inclusão. Nesse rumo, algumas ideias têm influenciado os indivíduos e suas figurações sobre essa terminologia, abordaremos essa questão no próximo eixo.

4.1.2 Inclusão relacionada com a noção de acessibilidade

Como movimento de análise das entrevistas, um dos achados foi o debate sobre a acessibilidade como movimento de inclusão. Entre as ideias, está a de promover um espaço acessível em que a arquitetura universitária disponha de espaços em que qualquer indivíduo possa circular. Um dos exemplos destacados é fala do universitário sem *discapacidad*, cuja entrevista foi realizada em 14 de junho de 2017:

Inclusão para mim... suponho que é dar acessibilidade no espaço acadêmico para qualquer pessoa independente de suas capacidades possa assistir à escola (Transcrição da entrevista com o estudante E. A. A. sem *discapacidad*).

Por consequência, ao analisar a transcrição anterior, entendemos que promover o acesso de pessoas com deficiência/*discapacidad* ao ensino superior por meio de uma estruturação arquitetônica não é uma inclusão ampla. Garantir o acesso aos espaços físicos só é uma parte do processo inclusivo. Entretanto, o debate sobre a inclusão no ensino superior tem pautado, em sua maioria, por essa questão.

A acessibilidade no ensino superior tem tomado a ideia de que a efetivação de um desenho para todos abarca toda a questão da infraestrutura universitária que vai desde a arquitetura até programas e *softwares* que forneçam o acesso aos conteúdos universitários. Portanto, percebemos que, nesses casos, um olhar acessível tem sido para os estudantes com discapacidades e deficiências físicas, porém estes não são os únicos grupos que têm adentrado a universidade (LIZÁRRAGA, 2015). Ademais, esse debate não se apresenta apenas no contexto do México, pois, em entrevista realizada com a estudante com deficiência do curso de Direito da Ufes, ela também toca nesse assunto:

Então, isso a gente pode ver todo o contexto de acessibilidade é focada na questão estrutural; entretanto, acessibilidade é uma questão muito mais amplo e, quando a gente se limita apenas à questão estrutural, a gente faz uma exclusão às outras pessoas porque elas não têm como perseguir as coisas, porque elas não são visíveis em certo ponto (Transcrição da entrevista com a estudante com deficiência A.F.J.).

Dessa maneira, ao tratarmos sobre a acessibilidade, esse é um dos fios tecidos da processualidade, que é o movimento inclusivo. No movimento de interdependência “dos atos de vontade e planos de muitos seres humanos, resultam estruturas e processos que não foram desejados ou planejados por nenhum daqueles neles envolvidos” (ELIAS, 2006, p. 204).

Podemos perceber esse processo de reflexão do movimento inclusivo posto socialmente, quando o estudante sem *discapacidad* indica a inclusão como “processo natural”:

Para mim inclusão é tratar de facilitar a vida das pessoas com *discapacidad* para serem incluídos na sociedade de uma maneira natural, quando falo de maneira natural, me refiro a questões de autonomia de ajudá-los em sua autonomia, realmente serem incluídos na sociedade, assim eles podem ser autônomos (Transcrição da entrevista com o estudante sem *discapacidad* C.S.Z.T.).

Desde o início deste trabalho, estamos debatendo a inclusão como um fator social, portanto resultado das relações entre indivíduos. Trazer a noção de que essa relação deva acontecer de maneira natural é equivocada, pois, como produto das relações sociais, a noção de acontecer de forma natural incita a uma pré-disposição a homogeneizar a deficiência (KUMADA, 2017).

Dessa maneira, com o estudo de Kumada (2017) e o diálogo com os estudos eliasianos, percebemos que há dois lados de uma mesma moeda. Nesse sentido, há um grupo estabelecido que tem uma postura de benevolência para o respeito ao grupo recém-chegado. Assim, é apresentado em alguns aspectos a relação entre as pessoas sem deficiência/*discapacidad* com as pessoas com deficiência/*discapacidad*. Desse modo, o processo de inclusão pelos instrumentos de acessibilidade torna-se frágil, conforme nos aponta o professor da Ufes G.C.:

[...] estar na sala de aula não significa nada em relação ao processo de inclusão, que esse processo que dá direito a ele acesso aos conhecimentos que são produzidos naquele campo. Então, isso vai submeter muito nas práticas que se desenvolvem na sala de aula com todos os sujeitos (Transcrição da entrevista com o professor G.C.).

Incluir, portanto, é oportunizar o acesso aos conhecimentos produzidos socialmente, assim não adiantará promover acessibilidade arquitetônica se a acessibilidade do conhecimento não estiver em constante vinculação. Sendo assim, a acessibilidade não possui um único sentido de promover um espaço arquitetônico acessível, ela vai além: deve ter a noção de promover rampas, para que se ultrapassem as barreiras sociais de interação; logo, além da arquitetura acessível; o meio social precisa ser acessível.

Em suma, os indivíduos participantes da figuração universitária, nessa direção, são interdependentes e devem produzir constantes diálogos para a inclusão universitária ser construída. Levando em consideração essa construção coletiva constante, no próximo subitem abordaremos outro achado nas entrevistas semiestruturadas.

4.1.3 Inclusão no sentido de igualar as oportunidades

Postas as entrevistas em fluxo contínuo de análise, encontramos notas presentes nos discursos dos indivíduos sobre a igualdade de oportunidades aos diferentes sujeitos que adentram esse nível de ensino. No processo histórico, a educação tornou-se um direito de todos os indivíduos e, como tal, todos os níveis de ensino em movimentos transitórios perpassam esse direito. Nesse movimento, o nível da educação superior foi tomado como último como uma etapa acessível.

Para tanto, incluir os grupos antes marginalizados tornou sinônimo de ofertar o acesso com igualdade; porém, se consideramos que esse grupo está à margem, não apenas do direito ao ensino superior, mas, em muitos casos, estão à margem de outros direitos sociais e, com isso, a oferta igualitária torna-se um vácuo na tentativa da inclusão. Essa noção está presente em uma entrevista, no México, realizada com uma professora:

Inclusão para mim é integrar as pessoas que em determinado momento. Manifesta alguma diferença enquanto as suas capacidades e necessitamos ter um trato igual ao resto dos integrantes do grupo social (Transcrição da entrevista com a professora D.M.C.O.).

Identificamos, no trecho anterior, que primeiramente a professora significou a deficiência na pessoa, quando esta se refere “[...] às suas capacidades”, não entende que a deficiência também é produzida pelo entorno. Ainda destacamos, em sua fala, um tratamento igualitário ao do restante dos indivíduos. Nessa direção, uma significação da deficiência/*discapacidad* na capacidade do indivíduo relacionado com o sentido de ter um tratamento igualitário, por meio dos estudos de Briega (2017), reproduz maior desigualdade, por se prender a um estigma de que há um ideal de estudante. Para aqueles que não se encaixam nesse ideal, o contexto produz uma significação de incapacidade. Podemos reafirmar essa noção também no trecho, a seguir:

Em meu caso, creio que todos somos iguais, basta aprendermos como tratar os demais, e que não olhem com pena. Muitas pessoas olham com pena, me sinto bem quando não me tratam com pena. Quanto mais se contribui com a pessoa, mais ela vai se adaptar, e tratá-la como as demais, e sempre perguntar no que pode ajudar (Transcrição da entrevista com o estudante 3 com *discapacidad*).

Na narrativa presente do aluno com *discapacidad*, percebemos que, de alguma forma, esse mesmo estudante tenta igualar-se em uma norma social. Entretanto, ao cair nessa armadilha de que todos possuem direitos iguais, esse pensamento socialmente não é garantido; logo, ações institucionais e o debate coletivo podem diminuir algumas barreiras existentes (CEZAR, 2016).

Enfatizando ainda a transcrição acima, a autoidentificação que o aluno com *discapacidad* demonstra de que “todos somos iguais” traz consigo uma herança sociológica de exclusão, ou, nas palavras eliasianas, “herança sociológica do ressentimento dos *outsiders*” (ELIAS, 2000, p. 188). Esse movimento de se autoperceber como igual faz de si uma imagem que ele tem de si, inter-relacionada com a imagem que outros têm dele.

Nessa trama de autoimagem e imagem, o indivíduo com *discapacidad* e deficiência, ao afirmar a sua igualdade, traz consigo todo um histórico de exclusão que esse grupo sofreu e sofre, por ter um estigma de “ser diferente”. O fato de apresentar essa noção em sua fala, de igualdade, traz uma experiência que o indivíduo tem não apenas dele, mas também de outras pessoas com deficiência e *discapacidad* que tiveram no passado e este carrega consigo.

No processo de inclusão, as diferenças devem ser respeitadas e significadas, no intuito de ampliar esse movimento, pois respeitar as diferenças é entender que há vários tipos de indivíduos com diversificados processos de aprendizagem. Portanto, a igualdade, na sua oferta, não garante a inclusão no processo formativo.

Ao entenderem o movimento de não igualdade, alguns indivíduos, em seus discursos, denotam esse movimento. Em outras palavras, o respeito às diferenças e, nessa direção, as ações institucionais para a inclusão são diferenciados, para que, assim, propiciem uma equidade no processo de desenvolvimento (GAVALDÃO, 2017). Podemos refletir um pouco mais nos trechos, a seguir, de um estudante da Ufes com deficiência e de um professor da UV. Assim, esse tema está presente em ambos campos investigados:

Eu quero para que não haja igualdade, mas, sim, uma equidade, pois o sinal de igualdade hoje em dia não é a mesma coisa do que equidade. Eu

dando algo igual para uma pessoa com deficiência e para uma pessoa sem deficiência você não está promovendo uma equidade, isso é o meu ponto de vista da universidade e do meu ponto de vista da vida (Transcrição da entrevista com o aluno com deficiência I.G.).

Algo que tenho notado é que de repente estamos falando de uma educação igualitária, mas eu creio que igualdade gera maior desigualdade. Porque eu penso se queremos tratar a todos sem discriminação, temos que tratá-los diferentes (Transcrição da entrevista com o professor C.F.F.C.).

Percebemos, nas transcrições dos dois indivíduos, destacadas anteriormente, que promover uma educação superior inclusiva deve permitir a equidade da oferta. Sendo assim, é preciso estabelecer ações universitárias que consigam promover uma educação para que todos alcancem um resultado positivo e o objetivo dessa etapa de ensino, por meio da ajuda e recursos de acordo com as demandas individuais dos estudantes com discapacidades e deficiências, e, conseqüentemente, a “igualdade de condições” para o alcance das oportunidades de aprendizagem (SÁNCHEZ, 2013).

Para esse movimento de alcançar as oportunidades de aprendizagem, os indivíduos participantes das figurações universitárias, como nos instiga Freitas (2015, p. 19), precisam “reconhecer, compreender e valorizar as diferenças”. Esse tripé da equidade é um processo difícil, porém necessário para romper com os estigmas negativos da deficiência e *discapacidad*.

Assim, dialogando com os discursos acima citados com o que Freitas (2015) aborda, temos de “reconhecer” a deficiência e *discapacidad*, para que possamos “compreender” que essas são resultados das interações sociais que os indivíduos produzem. Ademais, para que não continuem a acontecer, devemos “valorizar as diferenças”. Com isso, teremos um movimento de inclusão que tenha a equidade como seu meio de articulação.

No próximo subeixo, articularemos algumas noções de inclusão apresentadas pelos indivíduos dos dois contextos universitários, focalizando algumas noções que eles apresentaram sobre o sentido de incluir no ensino superior.

4.1.4 Noção de inclusão

Destacamos anteriormente as representações que alguns indivíduos apresentaram acerca de a igualdade estar atrelada à noção de inclusão das pessoas com deficiência e *discapacidad* no ensino superior. Esse quadro de análise nos instigou a aprofundar um pouco mais tanto os discursos presentes dos indivíduos pesquisados quanto a significação de sentidos presente nos contextos brasileiro e mexicano.

Para darmos prosseguimento à nossa investigação, optamos por trabalhar, nesse subitem, a noção de inclusão presente em alguns discursos. Entendemos que essas representações sobre a inclusão, presentes nos discursos, não constituem uma significação do indivíduo isolado. Elias (1994) indica que tal sentimento não existe isoladamente dentro do indivíduo, externamente à sociedade. Essa significação é um resultado das figurações em que o indivíduo transita.

Nesse sentido, o que nos coloca no debate sobre a noção de inclusão é um “paradoxo” existente nesse processo: o “paradoxo inclusivo” presente na relação exclusão *versus* inclusão. Primeiramente há um movimento de homogeneização e aqueles que não se encaixam na sociedade são excluídos; posterior a esse movimento, a sociedade tenta incluir alguns indivíduos nesse meio. Esse paradoxo está presente na fala do professor S.G. da Ufes:

Apesar de achar que, quando você inclui, é porque você prevê ou considera o outro como diferente. E por ser diferente, ele está fora de uma concepção hegemônica, tanto de sujeito como de sociedade e de aprendizagem. Então, a inclusão é uma forma de você identificar o diferente e trazer esse diferente para dentro desse contexto mais hegemônico. Nesse sentido, há um paradoxo entre a exclusão, identificando o outro, como diferente, depois você tenta incluir dentro desse padrão hegemônico (Transcrição da entrevista com o professor S.G.).

Trazemos uma noção similar desse paradoxo, quando Elias & Scotson (2000) investigaram a comunidade de *Winston Parva*, em que se evidencia o processo de coesão grupal. Nesse movimento em que um grupo estabelecido induzia as normas comuns que resultavam em uma coesão entre os indivíduos e aqueles que não pertenciam a esse grupo, eles eram acometidos por um desprezo social. Nessa direção, atribuímos esse contexto ao paradoxo citado pelo professor S.G..

O que fica evidente nesse paradoxo é um grupo de indivíduos que historicamente possuem um “arsenal de superioridade grupal” (ELIAS, 2000, p. 21). Com isso, tendem a produzir uma identificação do que é percebido por indivíduo dentro de um “padrão” reproduzindo uma identificação coletiva.

Nessa direção, identificamos a existência de um grupo denominado pessoas com deficiência no Brasil e *discapacidad* no México, que, nessa processualidade histórica, tem provocado movimentos de resistências às barreiras existentes por essa identificação coletiva. Destarte, nesse movimento, o sentido de inclusão se caracteriza como processo de luta. A inclusão é um movimento social de conquistas, reconhecimento de direitos, conforme destacamos com base no discurso do professor D.C.F.M.:

Eu acho que, desde a educação infantil, é um processo de luta, um processo de luta que pressupõe, para mim, sonho, vontade e que resulta ou pode resultar em conquistas. Mas o eixo básico é a luta. É a luta diária das pessoas com deficiência, é a luta das suas famílias, é a luta dos gestores, gestores do setor de educação especial que lutam até contra o próprio sistema, daqui também do nosso núcleo de acessibilidade, é luta de professores que acreditam na educação de pessoas com deficiência (Transcrição da entrevista com o professor com deficiência D.C.F.M.).

Apoiados na transcrição anterior, percebemos que o movimento para a inclusão não depende do indivíduo apenas, e sim de várias figurações em que o indivíduo constitui em sociedade, para que em coletivo produzam mudanças para o enfretamento das barreiras existentes. A inclusão é um movimento indissociável da figuração entre indivíduos.

Logo, no contexto universitário, o movimento de inclusão vai estar atrelado às diferentes figurações existentes, a saber: da sala de aula, do centro ou faculdade, dos coletivos universitários (centro e diretórios acadêmicos, movimento estudantil, entre outros). Assim, incluir é reconhecer, na diversidade de indivíduos, a prática cotidiana universitária.

Como nos instiga Haiduke (2006), o indivíduo isoladamente não consegue produzir a resistência ao que está posto. Na relação com os outros, são construídas as condições para o debate das práticas postas nas relações entre indivíduos, nas

quais um grupo possui o poder de delinear as trajetórias dos processos do reconhecimento dos diferentes indivíduos.

Ao pensarmos nesse movimento de relação entre os diferentes indivíduos, identificamos que o movimento de inclusão vai depender da interdependência entre os indivíduos dos contextos universitários para constituir novas formas de pensar a formação nesse nível de ensino. Sem essas relações, o processo formativo para as pessoas com deficiência e *discapacidad* não trará benefícios a essa comunidade. E, nesse ritmo, no próximo subitem, abordaremos a inclusão na relação em comunidade.

4.1.5 Inclusão na relação em comunidade

Como ressaltamos no subitem anterior, a processualidade inclusiva tem tomado diferentes noções de inclusão, porém fortifica-se a significação de que a inclusão tem tomado caminhos de acordo com as relações entre os diferentes indivíduos. Assim, neste subcapítulo, apresentamos alguns discursos presentes nas entrevistas semiestruturadas que apontam essa inclusão na relação em comunidade.

Elias (2000) nos ajuda a compreender o conceito de comunidade como uma figuração estabelecida por indivíduos solidamente unidos, na qual, muitas vezes, os indivíduos estabelecidos expressam “ideias-padrão” dominantes para que se não desviassem desse padrão social formado, isso posto em “[...] uma rede de relações entre pessoas que se organizam como unidade” (ELIAS, 2000, p. 165).

Ao partirmos dessa ideia de uma rede de relações entre pessoas e ao entrevistarmos a aluna surda A.C.D do curso de Letras-Libras da Ufes, ela afirma que a inclusão nesse sentido, levando em consideração a comunidade surda, deve ser um processo de amplo diálogo, articulação entre as diferentes comunidades para a produção de saberes compartilhados, conforme se relata a seguir:

Inclusão é estimular o aprendizado, estudo, e onde o conhecimento fica mais aberto, então inclusão é isso, fazer essa ligação entre os surdos e os ouvintes. Então, se compartilhamos esses conhecimentos, nos entendemos

melhor; se ficarmos separados, a aprendizagem fica prejudicada (Transcrição da entrevista com a estudante surda A.C.D.).

Portanto, pensar a formação no ensino superior requer aos diferentes indivíduos movimentos dialógicos compartilhados, para que os conhecimentos a serem perpassados sejam significados nos diferentes indivíduos com suas distintas línguas de interação. Sendo assim, pensar a inclusão para a comunidade surda no IES é pensar em movimentos de compartilhamento, da troca e do entendimento de que o português não é a primeira língua desses indivíduos.

Ademais, para além da acessibilidade arquitetônica, no caso da comunidade surda, há a necessidade de indivíduos que utilizam do mesmo tipo linguístico, a Libras, em todos os espaços da universidade, pois estar no ensino superior é utilizar diferentes serviços; logo, a inclusão deve acontecer também fora da sala de aula.

Essa informação se faz necessária, pois, ao tratarmos sobre a inclusão da comunidade universitária, a estudante surda A.C.D. afirma sobre as dificuldades que ela enfrenta quando necessita de transitar por outros espaços da universidade para realizar as suas diferentes atividades acadêmicas e de pesquisa e extensão:

De modo geral, a universidade precisa do intérprete em todos os espaços, ficar o intérprete em cada lugar, porque, no lugar que eu entrar, eu não terei problema nenhum, pois já possuo o intérprete, eu acho isso muito importante (Transcrição da entrevista com a estudante surda A.C.D.).

Entendemos, com base no trecho acima, a importância do intérprete. De acordo com Daroque (2011), a atuação do intérprete é de fundamental importância para promover uma comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes e, nesse processo de interdependência, haver diálogos compreensíveis entre ambos.

No Brasil, como apresentamos no capítulo anterior acerca dos documentos legais, o profissional de interpretação teve sua presença por meio da Lei de Acessibilidade n.º 10.098 (BRASIL, 2000) nas IES. Porém, só foi garantida a profissão de tradutor e intérprete de língua por meio da Lei n.º 12.319/2010 (BRASIL, 2010). Esse movimento legal foi importante para garantir a educação superior às pessoas surdas. Um dos exemplos se refere ao professor surdo A.M. da Ufes, quando fala um pouco sobre a sua experiência como aluno da universidade no período da graduação e do mestrado:

É um termo bastante complicado, eu vejo, de certa forma, uma exclusão linguística, não em relação à questão social, mas quando você insere esse sujeito que fala uma outra língua, que tem uma outra influência linguística e uma outra cultura, ela fica privada do contexto geral. Então, quando essas duas línguas trabalham em conjunto, respeitando essa língua de instrução que é a língua de sinais, o trabalho consegue alcançar, mas realmente ainda vejo algumas falhas, pois, como eu falei anteriormente, realmente é muito novo (Transcrição da entrevista com o professor surdo A.M.).

A comunidade surda possui outra língua de socialização, mas, no espaço universitário, não há um reconhecimento desse fator. Isso influencia um modo de exclusão, exclusão linguística e cultural. O trabalho articulado entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte para a construção de uma sociedade inclusiva precisa reconhecer as diferentes línguas de socialização.

Ao continuarmos nesse processo de análise dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas, percebemos, no discurso presente do estudante com dislexia Í.G da Ufes, como ele pensa a inclusão da comunidade:

Assim, eu acho que a inclusão é você conseguir estar no meio e se identificar como ator reagente daquele meio, é você procurar o professor e propor na sala de aula, estar ativo durante as aulas, fazer perguntas, ter uma interação do aluno com o meio. Não é estar no cantinho da sala, tudo que ele fala ser desconsiderado pelo professor e pelos colegas (Transcrição da entrevista com o aluno com deficiência Í.G.).

Percebemos, na fala do aluno, que a inclusão se dá pela relação ativa entre os indivíduos, em cujo processo todos estão inter-relacionados. Podemos dialogar com os estudos de Castro (2011), segundo os quais, para termos essa participação ativa das pessoas com deficiência e *discapacidad*, é necessário que as condições construídas socialmente permitam aos diferentes indivíduos se sentirem ligados ao meio, em condições para agir, serem vistos e ouvidos. Em similaridade com esse pensamento, a professora E.S.J. da UV afirma:

Para mim inclusão é necessariamente que todos possam participar na aula, todos se sintam cometidos (sinônimo de realizados), e que eu possa combater atitudes e/ou condutas para que eles não se sintam rejeitados dentro das aulas. Que sempre no momento das aulas, através das técnicas e em todos os sentidos, eles possam participar integralmente (Transcrição da entrevista com a professora E.S.J.).

Assim, podemos atentar que os trechos anteriores apontam algumas noções dessa rede de relações. Os estabelecidos, nesse contexto universitário, têm o “poder” de fornecer as atitudes inclusivas. Entretanto, o poder é dinâmico, ele se dá pelas

relações de interdependências; portanto, o indivíduo com *discapacidad* e deficiência também está presente nessa balança de poder.

As pessoas com deficiência e *discapacidad* estiveram, por muitos anos, excluídas da figuração universitária, e o registro de seu ingresso nesse nível deu-se pelo amplo debate no contexto internacional. Conforme apontamos anteriormente, por meio dos documentos legais, a influência dos órgãos internacional para a articulação de ações inclusivas nos contextos mexicano e brasileiro resultou no aumento de oportunidades para esses indivíduos (CASTRO, 2016). Assim, o professor C.F.F.C. da UV aponta a maneira como a universidade e seus indivíduos podem estabelecer um movimento inclusivo:

Nesse sentido, eu creio que, se a universidade e nós como professores temos que fazer muito, não somente para atender esses estudantes que estão aqui, mas ao mesmo tempo separado, e sim oferecer uma experiência de ofertas pedagógicas que permita que essa parte do grupo também participe (Transcrição da entrevista com o professor C.F.F.C.).

O estudo de Ugaldo & Saucedo (2014), refletindo sobre o papel do professor nesse movimento de inclusão na universidade, aponta que, sendo ele um dos indivíduos participantes dessa configuração, suas atitudes para com os alunos com *discapacidades* e deficiências são voláteis “entre positivas e negativas”, e esse modo de estar com o outro se apresenta como posições “[...] de reserva, desinteresse e discriminação” (UGALDO; SAUCEDO, 2014, p. 115).

Tais atitudes demonstram a posição em que ocupa o professor nessa balança de poder. Um dos exemplos a destacar é o discurso de que o aluno com *discapacidad* e deficiência, em alguns casos, se isola dos demais indivíduos. Porém, como estabelecido, ele não compreende que o recém-chegado pode sentir-se em situação de desvantagem. Isso deixa claro que, muitas vezes, os estabelecidos acreditam que a sociedade pertence unicamente a eles, a qual foi construída em uma relação entre estabelecidos e os recém-chegados.

O espaço universitário ultimamente tem registrado a entrada dos recém-chegados, neste caso, as pessoas com *discapacidades* e deficiências. No entanto, esse grupo teve sua entrada há algumas gerações anteriores, e, somente na atualidade, os

estabelecidos estão visibilizando os indivíduos com *discapacidades* e deficiências (ELIAS, 2000).

Isso é um desafio por ambas as partes. Primeiro pelo aluno, pois, em alguns casos, o aluno não aceita a sua *discapacidad* e então se isola dos demais companheiros, com isso se rompe a inclusão, pois o mesmo não permite ser incluído no grupo. Depois esse grupo, porque é um desafio que me chama a atenção [...]. E por parte dos professores também é difícil, porque eles querem incluir, mas, se o aluno não permite, então tem que fazer essa exclusão de dizer: 'eu não vou tratá-lo como a todos os alunos, sim, vou tratá-lo diferente porque tem uma *discapacidad*' (Transcrição da entrevista com o professor J.R.G.C.).

O trecho acima ficou presente no discurso do professor J.R.G.C. da UV, ao falar sobre o caso de um estudante com *discapacidad* visual. Ficou perceptível um bloqueio no processo relacional entre o professor e o estudante, e, nessa relação, é o professor que possui maior poder na balança de interdependência, pois nele cabe o papel do estabelecido, quando o aluno é o recém-chegado nesse contexto da sala de aula.

Como percebemos, a inclusão se dá pela relação entre indivíduos; sendo assim, o caso da inclusão é um desafio para ambos os indivíduos, com e sem deficiência e *discapacidad*, pois todos devem desafiar-se para romper as barreiras atitudinais.

Logo, as pessoas sem deficiência/*discapacidad* precisam ampliar as suas colaborações e não ficar no papel de passivo na relação inclusiva. Há um histórico em que esses indivíduos foram excluídos socialmente, e essa construção histórica perpassa a construção do indivíduo com deficiência/*discapacidad* e deixa marcas sociais. Nesse movimento, cabe, no próximo subcapítulo, o debate sobre algumas práticas que potencializam a inclusão no espaço universitário.

4.1.6 Práticas de inclusão

Para dar continuidade ao nosso processo de investigação sobre a apropriação dos conteúdos presentes nos documentos legais sobre o termo inclusão, abordaremos, neste último subcapítulo, algumas práticas presentes nos discursos relativos a essa inclusão. Esse caminho se faz necessário para traçarmos uma linha de raciocínio,

partindo desde os documentos legais até a prática no cotidiano universitário presente nos discursos dos sujeitos participantes.

Percebemos, com base no debate realizado nos subeixos anteriores, que a inclusão de alunos com deficiência e *discapacidad* no ensino superior vai tomando tendências similares nos contextos mexicano e brasileiro, narrados por um marco legal internacional no movimento de globalizar os sentidos atribuídos aos indivíduos.

Para tanto, esse público perpassa inúmeras barreiras para adentrar a universidade e, depois de chegar a esse nível de ensino, os entraves continuam existindo, porém algumas instituições têm promovido um suporte técnico para superar esses entraves.

No contexto da UV, há o *Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP)*, que existe desde 2009 e foi criado como resultado da *Declaración de Yucatán* de 2008, em que as universidades mexicanas se propuseram a constituir políticas institucionais que promovessem a inclusão de pessoas com *discapacidad*.

No contexto da Ufes, existe o Núcleo de Acessibilidade da Ufes (Naufes), constituído por meio da Resolução n.º 31/2011, da própria universidade. O Naufes foi criado em um movimento nacional que debatia sobre a inclusão no ensino superior. Nesse período, tivemos alguns avanços nas políticas de acessibilidade no ensino superior (BRASIL 2000a; 2000b; 2004; 2005; 2008).

Percebemos, nessas ações institucionais, a preocupação em que ambos os contextos (Brasil e México) tiveram em constituir programas que fossem os responsáveis por pensar a questão da acessibilidade, permanência e sucesso de pessoas com deficiência e *discapacidad* no ensino superior. Assim, no momento de compartilhamento de experiências entre os entrevistados, chamou-nos a atenção o discurso do estudante com dislexia Í.G., quando ele narra um pouco a sua chegada à Ufes:

Por enquanto, estou conseguindo acompanhar o curso, tive algumas dificuldades quando adentrei a universidade, mas eu diretamente procurei o

Naufes para saber aonde que tinha um acesso à ajuda pela universidade. Consegui prontamente a ajuda deles. Tive auxílio durante o primeiro período inteiro, agora continuo tendo, só que, no momento, o Naufes está com poucas pessoas para atender muitos alunos, mas estou sendo bem atendido (Transcrição da entrevista com o estudante com deficiência Í.G.).

É importante frisar que, ao entrar na universidade, o estudante destaca que, ao deparar algumas barreiras existentes no contexto universitário, foi à procura do Naufes, para que este fosse o mediador dos conflitos existentes. Esse reconhecimento de que há um espaço institucional da própria universidade que contribua no desenvolvimento do estudante com deficiência/*discapacidad* é de grande importância para a continuidade das ações inclusivas (HAIDUKE, 2006). Esse reconhecimento também foi percebido na fala da aluna cega C.O. do curso de Psicologia da Ufes:

Então, eu não sei como era antes, mas, quando eu entrei na universidade, no primeiro mês, eu fui no Naufes, conversei com o César e poucos dias depois ele já tinha arranjado um monitor para me acompanhar (Transcrição da entrevista com a estudante Cega C.O.).

A articulação entre o núcleo de acessibilidade com as demandas dos indivíduos foi fundamental para a permanência desses estudantes no espaço universitário. Já no contexto da Universidad Veracruzana, uma das primeiras atividades promovidas pelo *PIIP* foi a articulação com os tutores acadêmicos, que são responsáveis por acompanhar os estudantes, promover sua autonomia e sua formação integralmente, para ampliar o diálogo com os alunos com *discapacidad*, conforme destaca a diretora geral de Investigações da UV e ex-coordenadora do PIIP:

[...]. E, nos casos dos alunos com *discapacidades*, aos seus tutores pedimos que conheçam as necessidades desses estudantes, para que possam os apoiar e depois nós vamos contatá-los para conhecermos a suas necessidades (Transcrição da entrevista com a diretora geral de Investigações A.A.C.J. da UV).

Percebemos, com base no trecho anterior, que o papel de tutor no contexto mexicano é um instrumento institucional rico de possibilidades. Entender que os estudantes com *discapacidad* precisam de um acompanhamento para além da sala de aula é compreender que o espaço universitário não está suficientemente aberto à diversidade. Nesse caso, as pessoas com *discapacidad* podem carregar um estigma que traz barreiras em seu desenvolvimento social e acadêmico. Portanto, como aponta o estudo de Ramalho (2012), as ações de tutoria no contexto universitário podem suprir limitações existentes nesse contexto.

Assim, reconhece-se a necessidade de diferentes atitudes que promovem o acesso, a permanência e o sucesso. Logo, a ampliação do debate se faz necessária para o compartilhamento de atitudes que tanto naturalizam a exclusão quanto potencializam a inclusão. As barreiras podem ser ultrapassadas no diálogo, cuja prática em coletivo é uma proposição apresentada pela professora S.L.V. da Ufes, quando ela indica algumas características do movimento de inclusão:

Muitas pessoas não entendem as demandas desse alunado e acaba o naturalizando uma situação ou banalizando outras. E eu acho que é necessário que essa discussão seja feita de uma forma mais ampla e efetiva, para a gente conhecer um pouco mais esses alunos e ampliar esse acesso à universidade, em diferentes cursos, porque geralmente os alunos procuram a área de ciências humanas, porque nessas áreas talvez eles tenham condições mais favoráveis para dar continuidade a esse processo formativo. Eu acho que a gente precisa ampliar essa discussão por todas as áreas, por todos os centros da universidade, no intuito de fazer com que essa discussão não fica restrita a um pequeno grupo ou a determinados cursos (Transcrição da entrevista com a professora S.L.V.).

Identificamos, no discurso acima da professora, dois pontos de debate: primeiro, sobre a naturalização e banalização de situações para com as pessoas com deficiência e incapacidade; segundo, sobre a diferença de quantitativo desse público nos cursos da área de humanas. No primeiro ponto, ao estudarmos o trabalho de Corrêa (2014), identificamos que, em muitos casos, as pessoas sem deficiência e *discapacidad* acreditam que, se a pessoa nessa condição não for a que procura ajuda, é porque ela não possui nenhuma dificuldade. Porém, o não diálogo acaba por reproduzir uma naturalização de segregação.

No segundo ponto sobre o quantitativo desse público ser maior nos cursos de humanas, Freitas (2015, p. 99), que realizou um estudo sobre a inclusão desse público na Universidade Federal da Bahia, ao realizar um panorama de matrículas desse público no período de 2005 a 2013, evidenciou que as matrículas se concentraram nos cursos da área das Ciências Humanas. Esse indício demonstra uma possível futura investigação. Precisamos compreender os motivos que levaram os estudantes com deficiência e *discapacidad* a escolher determinado curso e nos fizeram relacionar a área de conhecimento com esse quantitativo.

Outro movimento importante que destacamos, ao analisarmos os dados, foi sobre as práticas de inclusão promovidas pelos diferentes indivíduos participantes do contexto universitário. Ao dialogarmos com a estudante cega C.O., ela falou um pouco sobre como foi possível dar continuidade aos seus estudos no ensino superior, devido às contribuições dos seus colegas:

Em relação as minhas realizações, eu fiz muitas amizades boas, acho que, no primeiro e no segundo período, se não fosse por causa deles, eu estaria muito ferrada. Eles foram os que me ajudaram a passar por esses períodos. Eles transformam a matéria em áudio e encaminham pelo whatsapp, marcamos de chegar mais cedo na universidade para estudarmos juntos, porque, se não fosse isso, eu não saberia o que eu poderia fazer. Já nesse período, estou com quatro monitores, aí sim, nesse período estou tendo uma ajuda muito boa (Transcrição da entrevista com a estudante cega C.O.).

Percebemos que a articulação entre a aluna com deficiência e os outros alunos são potência para o seu processo de permanência. Esse fator é primordial para a continuidade do estudante com deficiência e *discapacidad*. Ramírez (2015) ressalta que as relações sociais são fundamentais para qualquer indivíduo e, quando há um apoio de seus companheiros de turma, seu processo de desenvolvimento é distinto. Nessa interdependência, as pessoas com *discapacidad* e deficiência, se tiverem o apoio dos outros estudantes, poderão ampliar seu sentimento de pertencimento ao meio. A estudante também pontua o apoio que ela teve de alguns professores, que promoveram didáticas inclusivas, reconhecendo a diversidade presente em sala de aula:

Tem professores de vários tipos, tenho professores muitos bons. Teve um dia que cheguei mais cedo para estudar um pouco e a professora me buscou no ponto, tenho uma professora de estatística que é *supercriativa* para adaptar o conteúdo. A professora traz uma caixa com letras e números, o professor de anatomia deixava eu tocar em todas as peças [...]. Os amigos eu não tenho do que reclamar. No começo eu pensei no que eu faria com a minha vida nesse lugar, mas aí devagarzinho eu fui chegando, criando uns amigos e está ótimo também (Transcrição da entrevista com a estudante cega C.O.).

Nesse sentido, sobre a satisfação de estudantes com deficiência no ensino superior, o estudo de Guerreiro (2011) afirma que uma das principais queixas desses estudantes, levando em consideração o contexto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), está na fragilidade da formação docente para compreender a diversidade. Como percebemos no trecho acima, mesmo existindo uma fragilidade na formação docente, alguns professores reconheceram sua deficiência e

articularam diferentes práticas, para que fosse possível sua aprendizagem e participação.

Benevides (2011), ao estudar a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em uma IES de Fortaleza-CE, ao tratar sobre esse assunto, compreendeu que há resistências de professores para repensar a própria prática, muitas vezes com a desculpa do tempo, da falta de formação pelas IES, o que pode estar atrelado a uma insegurança de assumir uma prática docente distinta. E o nosso estudo se ampara em tal questão. Uma prática docente deve ser diferente, deve reconhecer a diversidade, o que estamos debatendo desde o início deste texto.

Assim, podemos identificar, neste subcapítulo, algumas noções presentes nos discursos dos entrevistados. Temos a formação de opiniões de diferentes indivíduos que compõem os dois contextos universitários. Essas opiniões evidenciam que a entrada de pessoas com deficiência e *discapacidad* remodela o modo como os indivíduos se inter-relacionam nesse contexto social.

Com base em um diálogo com Elias (2006) sobre o fato de que os indivíduos que compõem uma determinada figuração podem aproximar-se de uma opinião coletiva sobre um assunto específico de distintas figurações, entendemos que o contexto universitário com a entrada de outros grupos socialmente excluídos acentua várias barreiras atitudinais, entre as quais o discurso presente sobre “a dificuldade de incluir por falta de formação específica”, “uma política objetiva”.

4.1.6.1 Os movimentos de interdependências: as relações possíveis

À vista do reconhecimento dessa diversidade, outras formas de articulação são necessárias para pensar a inclusão. Ao tratarmos de maior desempenho dos estudantes com deficiência no contexto brasileiro, o professor com baixa visão D.C.F.M., mediante suas experiências, lista algumas articulações necessárias para a inclusão, entre as quais “ação da família”, “base na educação básica”, “política de acessibilidade e de inclusão” e “a relação do estudante com deficiência e seus colegas”, a saber:

Então, pelas leituras que eu tenho e nas práticas, a permanência do aluno aqui na universidade depende de algumas coisas: primeiro da ação da família, a família desses alunos que os apoiam ou às vezes os colocam para baixo; segundo, é de uma base na educação básica que eles tiveram, isso vai interferir inclusive na autonomia, não apenas em relação ao conteúdo, mas também como ele se vira no processo de ensino-aprendizagem; terceiro ponto é uma política de acessibilidade e de inclusão da universidade, uma política acerca das questões arquitetônicas, um espaço para a produção de materiais de textos e livros, alunos bolsistas, um espaço de trabalho; e a terceira parte dessa política envolve os professores, desde a formação dos professores até a prática dele; o professor precisa ter conhecimento de como trabalhar com aquele aluno, de como fazer o slide acessível, de como trabalhar às vezes com o ritmo; a quarta coisa que independe da universidade é a relação desse aluno com deficiência perante aos seus colegas: eu sempre tive alguém que me ajudava, a pegar o material, ditar a questão, mas eu sempre tive alguém, algum colega que me ajudava, aí eu vejo que isso também é fundamental. [...]. Então, esses cinco eixos é o que eu tenho na minha experiência vivida e vista em outras pessoas que facilita ou dificulta a inserção e permanência desse aluno aqui na universidade (Transcrição da entrevista com o professor com baixa visão D.C.F.M.).

Ao analisarmos o trecho acima, os pontos destacados pelo professor sobre a relação de desempenho do aluno estão atrelados aos eixos anteriormente apresentados. Primeiramente abordamos a ação da família com base nos estudos de Rossetto (2009). Essa ação vai na mesma direção de como a família significa a deficiência/*discapacidad*, o que pode contribuir para uma autonomia do indivíduo ou uma representação de incapacidade. Assim, os estudos de Ferreira (2010, p. 118) vão apontar que a família é o “motor que impulsiona”, é o suporte do indivíduo com a deficiência/*discapacidad*.

O estudo de Rossetto (2009), ao realizar uma pesquisa com quatro estudantes universitários sobre o seu processo formativo, compreendeu que cada indivíduo entrevistado teve um caminho percorrido distinto, que alguns tiveram muitos entraves sociais, mas a entrada deles no ensino superior só foi possível pelo “sucesso” que eles tiveram na educação básica. Podemos articular essa ideia com os estudos realizados por Ferreira (2010), que também afirma só ter sido possível a entrada dos indivíduos com deficiência pesquisados no ensino superior pela persistência deles em dar continuidade aos seus estudos.

Como percebemos também na entrevista do professor, nesse movimento formativo no espaço universitário, os colegas que estudam com o estudante com deficiência/*discapacidad* são fundamentais para a superação das dificuldades, suas

colaborações são importantes para que os estudantes com deficiência/*discapacidad* deem continuidade aos seus estudos, pois somente assim, com os diferentes, ambos os indivíduos podem contribuir com o respeito à diversidade.

Pensando nessas relações existentes entre os diferentes indivíduos para a permanência dos estudantes com deficiência e *discapacidad*, a relação dos professores com as famílias desses alunos também entra em debate. Referentemente a algumas ações articuladas pelo PIIP da UV, a ex-coordenadora cita algumas articulações realizadas para a permanência desse público na universidade:

Também fizemos uma guia para os professores, os professores sempre entrevistam os pais dos estudantes. Temos uma reunião mensal com os pais dos estudantes, porque os estudantes com *discapacidades* dificulta-se muito o avanço acadêmico, por isso requer um apoio da família, apoiando-os, motivando e buscando apoios extras com seus professores em casa, com amigos, companheiros, para realizar trabalhos acadêmicos, que os ajudam a sanar as dificuldades. Então, essa reunião com seus pais, geralmente em cada mês, damos cursos aos seus pais para a sensibilização, de como tratar o estudante, etc. (Transcrição da entrevista com a ex-coordenadora do PIIP e professora A.A.C.J. da UV).

Destarte, no trecho acima, quanto à relação da universidade com as famílias, percebemos que essas reuniões acontecem no sentido de formação aos familiares. Com base na leitura de Sobrinho & Alves (2013), entendemos que, muitas vezes, essas reuniões podem ser lidas como movimentos assimétricos relacionais, quando cabe à universidade “informar” aos familiares dos estudantes com *discapacidad* e deficiências. Nessa relação, a universidade está na categoria de especialista e as famílias na categoria dos leigos; porém, essas representações caem em um entendimento de que apenas a universidade possui o conhecimento. Assim, não reconhece as famílias também como produtoras de saberes.

Nesses diálogos produzidos com os diferentes indivíduos, a diretora geral de investigações e ex-coordenadora do PIIP afirma sobre outras articulações realizadas para pensar a inclusão na UV. Destacamos as relações com os diferentes movimentos sociais presentes no contexto de Xalapa, que promovem o debate sobre a inclusão desse público:

Outra da nossa atividade que temos feito com o programa, no qual fazemos parte, formamos as cinco associações civis e realizamos grupos

de diálogos. Tem a Associação de Estudantes Cegos, Associação de Estudantes Surdos, profissionais que trabalham na Secretaria de Educação Pública com pessoas cegas e surdas, a Fundação da Universidade Veracruzana e nós do PIIP, formamos esse grupo que se chama conversa, que não é outra coisa, mas que é uma das funções da universidade. A parte de docência é a investigação e extensão de serviços à comunidade, então, integramos esse grupo com conversa, para que a sociedade veja como pode se beneficiar com esses programas. É uma maneira como de aproximar a sociedade e que vejam como a universidade está trabalhando o tema e que podemos apoiar e capacitando quem seja necessário capacitar. Temos apresentado todos esses trabalhos em diversos eventos acadêmicos, congresso, artigos e incluindo os da UFES (Transcrição da entrevista com a ex-coordenadora do PIIP e professora A.A.C.J. da UV).

Tendo por enredo desse subcapítulo os movimentos que são articulados entre diferentes indivíduos e grupos, para promover a inclusão no ensino superior, os trechos acima nos possibilitam uma leitura desse processo com base em Elias (2006), pois, como percebemos nos discursos, o momento vivido pelos indivíduos, por meio das relações produzidas entre as pessoas com e sem deficiência/*discapacidad*, demandou novas redes de interdependências.

Essas redes de interdependências foram modificadas mediante as novas figurações que foram tecidas no processo de socialização. Logo, a inclusão como processo social não tem um fim, ela é tecida pelos movimentos de interdependências entre os indivíduos que, no transcorrer do tempo, constituem outras práticas para a inclusão no contexto do ensino superior, com base nas demandas das relações postas. Nesses movimentos de inclusão, o outro lado também se apresenta, que são os movimentos de exclusão, foco do próximo subcapítulo.

4.2 TENSÕES RESULTANTES DO PROCESSO DE EXCLUSÃO

Como o nosso foco de investigação são os processos de inclusão de pessoas com deficiência e *discapacidad* no ensino superior, já ressaltamos anteriormente que, por se tratar de um movimento, há avanços e retrocessos. Assim sendo, o que nos instiga à análise deste item são as “tensões resultantes do processo de exclusão”. Um dos exemplos se apresenta no discurso da estudante C.O. que, na primeira tentativa de prestar o vestibular, descreveu um pouco das suas dificuldades enfrentadas desde a inscrição nesse processo. Ao se autoidentificar como pessoa cega, a universidade entrou em contato com ela para informar que não haveria a

máquina para escrever em braile. Para a solução dessa barreira, a aspirante entrou em contato com a escola onde ela fazia o ensino médio para o empréstimo dessa máquina, a fim de que ela realizasse o exame.

No contexto brasileiro, há o Decreto n.º 3.298/1999, que regulamentou a Lei n.º 7.853/1989 sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, que já tratava das adaptações e apoios necessários para a pessoa com deficiência realizar o exame de ingresso. Todavia, o modo como ocorre o apoio ainda não está surtindo muito efeito, quando esse apoio não compreende a diversidade dos indivíduos, e esse não foi a única barreira enfrentada, pois ela relata como foi a realização da prova:

O primeiro dia de prova era a redação, em um dia era história e em outro era biologia. Quem me acompanhava na prova era um aluno da própria universidade do curso de Letras-Inglês. Esse aluno não estava preparado para exercer essa função de leitor. Quando chegou no dia da prova de biologia tinham várias imagens sem descrição, sem adaptação nenhuma. O leitor falava as imagens para que eu imaginasse, por exemplo, “imagina um c de cabeça para baixo”, aí eu falava que escrevia em braile, que eu não tinha como imaginar nada. O leitor se enrolou todo para explicar, ele chamou uma enfermeira para explicar e ela também não conseguia, chamou uma terceira pessoa e nisso o tempo só foi passando. Eu fiquei muito nervosa, não consegui fazer a questão. Com isso, nesse ano eu não passei. Atrapalhou todo o meu desenvolvimento para a realização da prova. Eu fiz de novo, aí no segundo ano eu tive um pouco mais de sorte, as imagens vieram com descrição. A aluna que me acompanhou era da faculdade de biologia, aí nesse vestibular deu tudo certo e passei (Transcrição da entrevista com a estudante cega C.O.).

Como percebemos, no contexto da Ufes, a presença do leitor não é a garantia de que a estudante cega pudesse compreender o enunciado das questões. Como demonstra o estudo de Ferreira (2010), ao investigar a inclusão no ensino superior de estudantes cegos e com baixa visão por meio do exame de ingresso, a autora afirma que as IES brasileiras podem refletir sobre os apoios disponíveis para esse momento, apoios múltiplos, para que assim fosse possível atender à diversas necessidades dos indivíduos. Esses apoios múltiplos devem ter como equipe de trabalho profissionais de diversas áreas que investigam esse contexto.

Estas barreiras – a falta de instrumentos técnicos para a realização da prova, uma avaliação não pensada para o público com deficiência visual e a função do leitor – não existem apenas no contexto brasileiro, visto que as identificamos no discurso da

Estudante 4, que explica como foi o movimento necessário para a sua participação do vestibular da UV:

Prestei o exame, me ajudaram com o local, fui com a minha irmã e uma pessoa foi lendo o exame, pois não estava em braille. Foi lendo e eu ia respondendo, era muito difícil a parte de matemática, pois haviam figuras, sequências, gráficos, e levei muito tempo. Não havia material para que eu pudesse imaginar melhor. Não pude terminar de responder ao exame e não consegui com o tempo disponível (Transcrição da entrevista com a Estudante 4 com deficiência visual).

Quando pensamos nas dificuldades apresentadas pelos dois indivíduos acima, embasamo-nos nos estudos de Santos (2012), que analisou o processo de ingresso de estudantes com deficiência em algumas universidades da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. Nesse estudo, ao conjecturar os apoios disponíveis a esses indivíduos, a autora traz o debate da Tecnologia Assistiva (TA), que são recursos, metodologias, estratégias e serviços que promovem uma autonomia (COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS/SEDH/PR, 2007, p. 04).

Assim, pensar em possibilidades de inclusão no ensino superior no processo de ingresso é trazer a Tecnologia Assistiva como instrumento de apoio, pois, assim, é possível trazer outro olhar sobre o vestibular, que é realizado para atender um indivíduo específico, o indivíduo sem deficiência/*discapacidade*. Articular meios e instrumentos é necessário para que o vestibular seja realizado por todos. Como identificamos anteriormente, no contexto mexicano temos, nos últimos vestibulares, o uso do *software Halconix®*, que tem sido um meio para a promoção de uma autonomia aos aspirantes com baixa visão e cegos.

No Brasil, para o aspirante entrar no ensino superior, ele passa por dois movimentos avaliativos. A primeira etapa é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que tem por objetivo avaliar o nível de aquisição do conhecimento ao longo da trajetória do estudante no período da educação básica. Esse exame tem sido a porta de entrada para o ensino superior brasileiro. Posteriormente ao Enem, existem duas vias de acesso ao ensino superior: uma é o vestibular da própria universidade em que o aspirante pleiteia a vaga ou o sistema informatizado do Ministério da Educação brasileiro, que organiza onde as IES participantes ofertam a sua vaga em um Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Nesse sistema, o estudante com a nota do

Enem pode concorrer à vaga disponibilizada das IES públicas participantes de qualquer região do país.

Como identificamos nesse subcapítulo de análise, incluir nesse debate toma a ideia de promover um acesso ao exame que dê autonomia ao indivíduo com deficiência/*discapacidad*. Porém, como destaca Briega (2017), temos que nos ater ao que a autonomia se dá de forma distinta, pois, para uma pessoa surda, a autonomia estará posta se as questões do exame estiverem organizadas de forma que reconheçam a sua identidade de linguagem. A comunidade surda possui uma linguagem própria de estrutura e organização. Assim, pensar a inclusão no processo de acesso é possibilitar as diferentes formas de planificar o conteúdo avaliativo.

Desse modo, neste subcapítulo, o debate sobre as tensões existentes no processo de inclusão de pessoas com deficiência/*discapacidad* no ensino superior foca a realidade das duas IES investigadas. Logo, ao dialogarmos com o estudo de Pantaleão, Sobrinho e Sá (2014), entendemos que, nos movimentos tecidos pelas inter-relações entre os indivíduos desses contextos, há uma complexidade que enfoca a noção de “modelo de jogo” eliasiana.

Nesse modelo de jogo, Norbert Elias nos ajuda a entender que, nos processos relacionais entre os indivíduos, mesmo nos movimentos de conflitos e tensões existentes, existem regras que orientam essas relações. O que podemos instigar sobre esse modelo de jogo para pensar o processo de inclusão é que esses movimentos figuracionais entre os indivíduos são “ressignificados no fluxo das tensões que, no curso das interdependências, podem favorecer que um grupo específico passe a contestar o poder de coerção exercido pelo outro grupo com o qual mantém relação” (PANTALEÃO; SOBRINHO, SÁ, 2014, p. 510).

Sustentados nesse raciocínio, entendemos que as práticas existentes nos contextos universitários são modeladas e remodeladas com base nos movimentos dos indivíduos, pois, a cada novo movimento realizado entre indivíduos e grupos, eles vão traçando novas/outras possibilidades, entre as quais as práticas de exclusão de que trataremos no próximo subcapítulo.

4.2.1 Práticas de exclusão

Após a entrada no ensino superior, algumas barreiras são encontradas pelos estudantes com deficiência e *discapacidad*. Nesse subcapítulo, abordaremos algumas práticas presentes nos discursos que apontam retrocessos nos movimentos de inclusão. Iniciamos esse subtexto com o destaque na fala da estudante do curso de Psicologia da Ufes C.O. sobre algumas diferenças entre os recursos presentes na educação básica que ela frequentou com os recursos da universidade. Desse modo, destaca-se a falta de profissionais especializados para o atendimento à diversidade social, implicando as barreiras de permanência dos indivíduos, conforme podemos entender na fala a seguir:

As minhas expectativas, ao passar na Ufes, eram muitas, eu esperava mais por ser uma universidade federal, eu esperava uma adaptação em tudo e não tem nada, não tem ninguém que sabe braile, não tem a máquina braile, nada que na minha escola tinha. Os monitores aqui são alunos da própria universidade que se inscrevem no núcleo de acessibilidade e eles encaminham para me acompanharem. Até que nesse período está bom, os monitores são melhores, já no primeiro e segundo período, eu peguei monitores ruins. Isso desanima bastante, foram algumas das minhas frustrações (Transcrição da entrevista com a estudante cega C.O.).

Com base no trecho anterior, destaca-se a falta de um profissional que saiba o sistema de escrita tátil denominado braile, utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão para a sua leitura e escrita. Puxando no outro ponto destacado pela estudante sobre o suporte disponibilizado pelo núcleo de acessibilidade da universidade, por intermédio de um monitor, que também é estudante da universidade e pode ser de qualquer área de conhecimento.

Os dois pontos destacados acima dialogam no sentido de que os apoios dados pela universidade são inexistentes ou ineficazes, pois, assim, as condições materiais e humanas postas aos alunos com deficiência e *discapacidad* não garantem, muitas vezes, condições necessárias para a sua formação (SOARES, 2011).

Assim, cabe o estudo de Elias (2006) acerca dos “estudos sobre a gênese da profissão naval”, capítulo elaborado no livro *Escritos e Ensaios*. Nesse capítulo, o autor aborda o conflito existente entre dois membros que estavam em expedição marítima para a busca de terras desconhecidas no Pacífico Sul, em 1577. Porém, o conflito não apenas estava na esfera dos dois indivíduos, mas representava o

conflito existente entre camadas sociais distintas que tiveram de estabelecer um vínculo para a execução dessa empreitada marítima.

Embasados nessa empreitada, podemos dialogar com o contexto atual em que o conflito existente entre as pessoas sem deficiência e *discapacidad* estabelece com as pessoas com deficiência e *discapacidad*, para pensar na inclusão educativa. Nesses movimentos interdependentes, surgem novas necessidades sociais que estimulam a criação de novas profissões ou especializações para a produção de movimentos inclusivos. Então, no processo são constituídas novas demandas para a sustentação de um contexto inclusivo. Assim, com a entrada desse público no ensino superior, haverá demandas na criação de novos recursos materiais e humanos, para estabelecer uma rede social inclusiva.

Articulando as fragilidades nos recursos humanos para a promoção da inclusão no ensino superior, temos, no caso da comunidade surda e profissional chave para que seja possível a sua participação “no plano das ideias”, que é o intérprete da língua de sinais, a Língua Brasileira de Sinais e a *Lengua de Señas Mexicana*. Na formação educacional, o processo de tradução requer articulação entre o professor e o intérprete.

Esse debate está presente nos estudos de Bazilatto (2017), ao abordar a fragilidade existente no trabalho colaborativo entre o professor e docente, que requer um planejamento prévio entre ambas as partes, para que, assim, o estudante surdo tenha acesso ao conhecimento apresentado em sala de aula. Esse aspecto é pontuado na fala do professor G.C. da Ufes, quando ele fala um pouco de sua experiência como professor do programa de pós-graduação em Educação e teve, em uma turma, a presença de alunos surdos:

Eu acho que a presença do intérprete não garante uma inclusão se você não tiver uma interlocução com o aluno. Então, por exemplo, hoje eu acho que maior que fosse a dificuldade que o intérprete tivesse, ele deveria ter o contato antes da aula com material de leitura, ele deveria ter uma leitura prévia dos códigos, para estabelecer um diálogo durante a aula, dado a especificidade de alguma linguagem estatística. [...]. Eu acho que isso foi um equívoco da minha mediação por não ter estabelecido uma interlocução mais estreita com o tradutor, para que a gente pudesse, de certa forma, construir os códigos ou construir uma compreensão para que o material pudesse ser produzido na sala de aula, dado a especificidade da linguagem (Transcrição da entrevista com o professor G.C.).

Percebemos, no trecho anterior, algumas fragilidades nesse processo de tradução, o que ratifica a noção apresentada por Bazilatto (2017) sobre o planejamento prévio no trabalho colaborativo. O processo de tradução requer um estudo antecipado, a tradução simultânea, mas não garante um processo de adaptação da linguagem, podendo cair em um vazio de conhecimento.

Destacamos ainda, no trecho anterior, que, no movimento de narrar a sua experiência como professor em uma turma com os estudantes surdos, o professor reavalia a sua prática docente, reconhecendo fragilidades postas nesse processo. O importante de realizar esse movimento de entrevista com os indivíduos é que, ao narrar, o indivíduo relembra suas práticas e podemos identificar barreiras presentes e a maneira como poderão ser solucionadas.

Ao partirmos da noção de que, na sala de aula, há a presença de um indivíduo que é responsável de interpretar a língua do professor em língua de sinais, não podemos deixar de refletir sobre o papel que esse indivíduo ocupa no processo formativo. O papel do docente, como aponta Costa Júnior (2015), é mediar o conhecimento tanto para o estudante surdo como para o intérprete. Nesse sentido, não é função do intérprete ensinar o conteúdo, e, em alguns casos, percebemos essas rupturas das funções de cada profissional.

Identificamos essa referência acerca da fragilidade na relação docente e intérprete presente no discurso do professor surdo A.M. da Ufes, quando ele narra um pouco a sua vivência como estudante no período da graduação e pós-graduação na mesma universidade:

A minha experiência como aluno do curso de Pedagogia, em relação à metodologia, é que ela foi voltada apenas para o aluno ouvinte e o olhar para o aluno surdo eu não via. Em relação à academia, na sala de aula eu perdi muitas informações (Transcrição da entrevista com o professor Surdo A.M.).

O trecho retirado do discurso do professor A.M. está presente um debate sobre as diferenças linguísticas. Ao estudarmos o trabalho de Gavalvão (2017), percebemos que está presente na linguagem um modo de ser e estar socialmente, que representa um grau de “normalidade”. No contexto brasileiro, o “normal” é a língua

portuguesa e, no contexto mexicano, a língua espanhola. Entretanto, para as pessoas surdas, ao se constituírem indivíduos nos dois contextos, o discurso não foi por meio dessas linguagens padrão, e sim pela linguagem de sinais.

A comunidade surda, ao adentrar o ensino superior, rompe com esse paradigma da linguagem e traz consigo um outro modo de comunicação que tem que ser reconhecido pela comunidade universitária, principalmente no acesso ao conhecimento. Requer, assim, que os professores planejem e reflitam suas didáticas e modos de entender a sociedade e os indivíduos.

Porém, não é somente na sala de aula que as diferentes linguagens precisam ser reconhecidas. Algumas práticas de exclusão estão presentes quando não há intérpretes nos diferentes setores da universidade. O aluno universitário não fica apenas na sala de aula, ele transita pelos diferentes espaços. A não presença desses profissionais demarca um movimento de exclusão, dificultando, assim, o processo de permanência do aluno surdo na universidade, conforme aponta a estudante A.C.D.:

Bem, são quatro: na Proex (Pró-reitoria de Extensão), também na Prograd (Pró-reitoria de Graduação), no Colegiado e na biblioteca, são aonde eu sinto as minhas maiores dificuldades, na secretaria de modo geral. Agora, a maior dificuldade é na Proex, eu sou bolsista de extensão. Quando eu preciso levar um documento, um relatório, esqueço a data, marco o dia que vou lá certinho, aí, quando eu vou, tenho uma certa dificuldade, porque, na secretaria da Proex, temos uma comunicação muito difícil, por não ter acessibilidade, precisa da presença do intérprete (Transcrição da entrevista com a estudante surda A.C.D.).

Para além da sala de aula, percebemos as dificuldades nos outros espaços universitários, como destacado no trecho acima, pois o estudante com deficiência e *discapacidad* se inter-relaciona com outros indivíduos em outros espaços. Um indivíduo pode estar presente em diversos planos figuracionais. Assim, a não presença de intérprete em todo o contexto da universidade não garante a inclusão desse público.

Apesar de o maior debate sobre a inclusão no ensino superior estar pautado na acessibilidade arquitetônica, como apresentado no discurso seguinte, essa acessibilidade não está presente em todos os espaços universitários. Como no caso da Ufes, as disciplinas, em alguns casos, são distribuídas em diferentes prédios de

acordo com a área de conhecimento. Há um caminho a ser percorrido para essa locomoção entre os prédios institucionais a que não tem acesso uma pessoa com deficiência e *discapacidad*. Essa barreira existente é denotada pela estudante cega C.O.:

Esse lugar é inacessível, eu não consigo andar sozinha, o chão é desregulado, o espaço é grande demais, o meu curso não tem aula em um prédio só, às vezes tenho aula no Cemuni, outras vezes em outro prédio (Transcrição da entrevista com a estudante cega C.O.).

Identificamos em sua fala a presença de dificuldades no contexto universitário em relação ao espaço físico. Apesar de muitos indivíduos desta pesquisa apontarem a inclusão no sentido de promover acessibilidade, como destacamos no subcapítulo anterior, a efetivação para essa “acessibilidade” ainda é escassa.

É necessário que todas as rotas de locomoção atendam às normas legais de acessibilidade, não somente para as pessoas com deficiência/*discapacidad*, mas também para qualquer indivíduo, pois qualquer um pode tropeçar ou cair devido a um desnível ou buraco presentes nas passarelas da universidade. Uma estudante do curso de Pedagogia da Ufes fala um pouco sobre como esse trajeto sem acessibilidade pode ser perigoso para sua locomoção:

Eu acho que, na questão estrutural, a universidade deve ser mais nivelada nas passarelas, um dia desses eu caí, quase bati a cabeça, não tem elevador acessível para as pessoas com deficiência física, para ir ao segundo andar no Centro de Educação (Transcrição da entrevista com a estudante com hidrocefalia R.F.F.).

A universidade deve promover o amplo acesso aos estudantes, todavia, em alguns casos, é mais fácil reorganizar as disciplinas dadas em salas específicas do que promover um livre acesso. Porém, em nenhum momento dissemos que o movimento de inclusão é fácil, mas não permitir que qualquer estudante circule livremente é uma prática de exclusão, conforme podemos assinalar na fala a seguir:

O que me surpreendeu foi que um estudante do meu curso, com deficiência física, fez o curso todo sem poder ir ao segundo andar do prédio. Então, o que me surpreendeu foi essa questão de não ter sensibilidade [...] (Transcrição da entrevista com a estudante com paralisia cerebral A.F.J.).

Em consonância com esse trecho, temos alguns estudos (MELO, 2009; BARBOSA; GONÇALVES, 2011; CASTRO, 2011; GUERREIRO, 2011) que apontam essas barreiras arquitetônicas. O estudo de Melo (2009), ao investigar o processo de

inclusão na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mostra algumas atitudes inclusivas que, desde 2003, a universidade tomou para pensar essa inclusão, porém ainda há muito que fazer.

Similarmente a esse tema, o estudo de Castro (2011), em decorrência de uma dificuldade de locomoção de estudantes com deficiência no contexto universitário por motivo de uma frágil de acessibilidade, evidencia como resultado desse movimento de exclusão uma inconsistência na inclusão institucional. Apesar de a legislação garantir uma acessibilidade, sua legitimação pela sociedade ainda é incipiente.

Nesse movimento, percebem-se atitudes de exclusão. Atitude nesse sentido, como nos ajuda Guerreiro (2011), é a reação à determinada situação, assim os indivíduos da figuração em questão reagem consciente e inconscientemente. Dessa maneira, legitimam uma prática inclusiva que pode percorrer diversas direções de avanço ou retrocesso. Podemos perceber essa reação à inclusão, quando a estudante do curso de Direito da Ufes explica sobre a construção do prédio onde localiza o seu curso:

Em relação à acessibilidade, não tinha nenhuma, o prédio do curso de Direito não tem acessibilidade, há dez anos que não possui, foi construído posteriormente à lei de acessibilidade e foi construído sem acessibilidade. Com a minha entrada, fomos realocados para outro prédio. E isso dificultou a nossa ligação com o nosso curso, por estarmos em um prédio distinto do restante (Transcrição da entrevista com a estudante com paralisia cerebral A.F.J.).

Identificamos, no trecho anterior, que a atitude da coordenação do curso foi realocar a turma para um prédio que fosse acessível. Essa realocação de sala foi para outro prédio de outro curso; entretanto, um vínculo que a turma recém-chegada à universidade poderia ter com outros estudantes de outras turmas do mesmo curso foi interrompida. Houve, nesse contexto, uma ruptura de possíveis relações entre diferentes indivíduos.

Essa questão relacionada com a acessibilidade arquitetônica também foi apresentada no contexto mexicano. Ao falar sobre algumas barreiras presentes na UV, o Estudante 3, que vive com mielomeningocele, aponta que sua sala está situada no segundo andar e, devido a sua *discapacidad*, é necessário que ele utilize

elevador, porém o elevador presente em sua faculdade não dá acesso à sala onde ele estuda; com isso, ele precisa subir pela escada a seu modo.

Percebemos, com base nas entrevistas semiestruturadas, a necessidade de ampliar as acessibilidades arquitetônicas nos contextos universitário do Brasil e do México, pois, desse modo, os indivíduos com deficiência e *discapacidad* poderão circular livremente e estabelecer novos/outros processos inter-relacionais.

4.2.2 “Os professores e os alunos precisam lembrar que eu existo”: alguns movimentos de invisibilidade

Ao realizarmos as entrevistas, procuramos entender um pouco as relações das pessoas com deficiência e *discapacidad* entre seus pares. Nesse processo de investigação, os discursos apresentam alguns traços relacionais que percorrem caminhos distintos nesse processo inclusivo, entre os quais as práticas que não reconhecem a inclusão como movimento necessário à formação no ensino superior.

Esse não reconhecimento é compreendido e representado por diversos indivíduos, e alguns professores, em suas práticas, demonstram o não reconhecimento das práticas inclusivas no direito desses indivíduos à educação. Quando a estudante cega do curso de Psicologia da Ufes narra ações de alguns docentes e suas indiferenças, ela destaca:

O que me deixa inquieta dentro da universidade é a indiferença que alguns professores têm comigo; por exemplo, no segundo período, eu tive um professor de Fisiologia que a matéria era cheia de imagem e ele explicava muito rápido. Um dia eu falei: – Professor, você pode explicar um pouco mais devagar porque eu não estou entendendo? Ele apenas falou que era bem pior na velocidade anteriormente e que não dava porque o tempo e a vida eram corridas (Transcrição da entrevista com a estudante cega C.O.).

Identificamos, no trecho anterior, por meio do discurso da estudante, que, apesar da solicitação feita para que o professor pudesse falar mais devagar o conteúdo dado em sala de aula, não foi suficiente para que ele refletisse a sua prática. Para este cenário, podemos identificar que o professor, ao ter presente uma estudante cega, não a reconhece como indivíduo de direito ao acesso do conhecimento.

No espaço da sala de aula, professor e estudante estabelecem relações interdependentes, quando cabe ao professor a função de perpassar os conhecimentos socialmente construídos e ao estudante apropriá-los; porém, com a entrada de estudantes com deficiência e *discapacidad*, rompe-se um paradigma do estudante “ideal” para o ensino superior, e esse rompimento requer novas práticas docentes. Um dos exemplos que reafirmam esse cenário está presente no próximo trecho apresentado pela mesma estudante:

Os professores e os alunos precisam lembrar que eu existo, me incluir nas matérias. Por exemplo, eu tenho uma professora que um dia passou um vídeo em inglês e depois tinha um exercício para responder sobre o vídeo com cinco perguntas. Acabei não fazendo o exercício, pois o vídeo em inglês com a legenda em português que eu não enxergo. Teve um outro professor também que passou uma prova com gráfico e cheio de imagens (Transcrição da entrevista com a estudante cega C.O.).

Nessa fala da estudante C.O., fica clara a invisibilidade presente no cotidiano universitário. Em alguns casos, o aluno sempre tem que afirmar a sua deficiência/*discapacidad*, pois os outros indivíduos da universidade não reconhecem as necessidades postas. Nesse caso, o professor não reconhece a sua existência em sala de aula, promovendo práticas didáticas que não atendam a todos. Nesse sentido, ele produz uma barreira na aprendizagem da aluna, acarretando uma deficiência. Fica claro que o professor não reconhece outras formas de aprendizagem e foca apenas o indivíduo vidente.

No discurso da estudante acima, está presente uma invisibilização pelo viés do isolamento. A invisibilidade, como aponta o estudo de Oliveira (2009), pode ter diversos formatos relacionais. Como destacado na fala da estudante C.O., o seu isolamento aconteceu diversas vezes, ao ter de lembrar a alguns professores e colegas de turma a sua existência. Esse processo relacional de invisibilidade pode também resultar em um isolamento.

O isolamento e a invisibilidade são fatores mútuos, portanto ambos acontecem simultaneamente e são interdependentes. Um exemplo é o discurso da estudante R.F.F. do curso de Pedagogia da Ufes, quando ela fala um pouco sobre a sua relação com os diferentes indivíduos da universidade:

Assim, eu tenho uma certa dificuldade de interação e sou do tipo de pessoa que, se você não ficar procurando, eu vou deixando. Eu sou um pouco

relaxada, mas eu estou aprendendo a lidar com isso. Mas como eu te falei, como eu tenho uma certa dificuldade às vezes, eu me escondo nas minhas dificuldades; ao invés de eu crescer e me ajudar, eu vou me escondendo. (Transcrição da entrevista com a estudante com hidrocefalia R.F.F.).

Na narrativa de R.F.F., percebemos que ela tem a capacidade de atribuir unicamente para si a responsabilidade pela invisibilidade e sobretudo trazer a questão da sua dificuldade como fator para o seu isolamento. Outra forma da invisibilidade, conforme destaca Oliveira (2009), é o tratamento igualitário presente nos discursos sobre a inclusão. Um exemplo está no discurso da professora da Faculdade de Administração e Contabilidade da UV, quando ela traz um pouco sobre como é o tratamento dela perante um estudante com *discapacidad* em sua sala de aula:

Minha atitude creio que é completamente normal, não há nenhuma diferença, porque, na realidade, até o momento, só tive um caso em toda a minha vida e não havia me dado conta, até a metade do semestre escolar, de que tinha um aluno com essa característica. Até a descoberta, a minha aula era igual e, quando me dei conta, eu tive uma conversa com o aluno e ver que tipo de estratégias poderia usar para que necessariamente eu possa incluir esse aluno na aula (Transcrição da entrevista com a professora E.S.J. da UV).

Como percebemos no trecho acima, com base na fala da professora, ela mesma não identificou que tinha um estudante com *discapacidad* em sua aula. Isso só reafirma a invisibilidade que as pessoas com *discapacidad* e deficiência possuem no contexto social, pois, ao não identificar o aluno com *discapacidad* na sala de aula, quer dizer que a professora não esperava ter um aluno que não atendesse a um tipo “ideal” de estudante, nesse caso, um estudante “normal”. A mesma professora explica como percebeu a presença desse estudante em sala de aula e, ao reconhecer a presença desse aluno, torna a culpabilidade para o aluno de não “ter permitido à professora dar conta de sua presença”.

O primeiro contato foi no início de abril, regulamente esse aluno sempre se sentava no final da sala, algo que também não me permitia dar conta de que era um aluno com *discapacidad* e até um dia tive que trazer vários livros para uma companheira que tinha algumas dúvidas; então, ele chegou perto e informou se eu poderia disponibilizá-los, pois ele tinha uma *discapacidad*, neste caso visual (Transcrição da entrevista com a professora E.S.J. da UV).

No corredor, após a realização da avaliação com a turma em que o aluno com deficiência visual da UV estuda, percebi um distanciamento desse com o restante dos estudantes. Ficou em pé no corredor, perto dos outros estudantes, rindo de algumas brincadeiras dos alunos, porém não socializava com o restante (Diário de campo do dia 23/05/2017).

Primeiro, ao analisarmos o estudo de Vadillo (2016) sobre a investigação do processo de inclusão na UV, ele aponta que a invisibilidade dos estudantes com *discapacidad* se dá também pela invisibilidade que as políticas institucionais acerca da inclusão têm em seu contexto universitário. Fica clara essa questão, quando alguns entrevistados falam sobre a “falta de formação”, por exemplo.

Durante todo o período da visita técnica à UV, realizamos observação do contexto universitário. O segundo ponto que destacamos foi a ocasião em que realizamos uma observação de uma aula da professora E.S.J. com uma turma de Administração que tem um estudante com baixa visão. Durante o período do intervalo entre uma aula e outra, os estudantes estão conversando no corredor, alguns brincando, outros aos celulares, e esse estudante com baixa visão estava próximo de todos; entretanto, não estava participando dos diálogos presentes.

Perpassando todo o processo de permanência dos estudantes com deficiência e *discapacidad* no ensino superior dos contextos mexicano e brasileiro, uma estudante da Ufes sem deficiência apresentou em seu relato a presença da discriminação com uma estudante com deficiência pelo professor por meio do deboche.

[...] momentos de discriminação ao meu ver foi uma brincadeira que o professor fez a aluna comentar alguma coisa durante a aula e o professor brincou com o comentário dela e ela não entendeu o deboche do professor. Todo mundo riu e depois que ela foi perceber que estavam rindo dela, e aí ela ficou sem graça. As pessoas fazem as coisas e não percebem o que estão fazendo e o que mais me surpreendeu foi que esse professor é um professor que se diz todo humanizado e eu fiquei muito surpresa com a atitude dele (Transcrição da entrevista com a estudante sem deficiência J.B. da Ufes).

A respeito da presença da prática do deboche pelo professor, embasamo-nos nos em Andrade (2012, p. 163), cujos estudos investigaram as humilhações vivenciadas por estudantes surdos na formação superior. Sendo assim, ao falar sobre os termos ética e moral, ele traz uma correlação em que a ética é o movimento de “reflexão filosófica” sobre a moral e esta é uma opção ética do “como agir” em relação ao outro. Assim, percebemos como processo de invisibilidade, a desconsideração do indivíduo em seu processo de aprendizagem.

Apreendemos assim, que a questão da inclusão está presente em nossa cultura e precisa de debate com todos, para que assim se tornem visíveis o tema e as

pessoas com deficiência e *discapacidad*. Ao interrogarmos a professora S.L.D.L. sobre as mudanças que ela realizou, quando se deparou com um estudante com *discapacidad* em sua turma, ela disse que o reconheceu em sala de aula, porém com a desculpa de que não recebeu formação adequada, não fez mudanças para atender os diferentes estudantes. Cabe a pergunta: será que, se a professora tivesse formação anteriormente, ela teria feito um currículo diversificado?

Eu serei muito sincera: o curso foi em janeiro, eu recebi um estudante com *discapacidad* em agosto do ano anterior, então, seis meses antes. E sinceramente não estava preparada, não teria como, no contexto havia me tocado, então eu desenvolvi meu curso como eu desenvolvo o meu curso de maneira normal para os estudantes que tive e não teria a consciência de que teria um estudante com *debilidad* visual. Foi um processo para mim tanto complicado (Transcrição da entrevista com a professora S.L.D.L. da UV).

Ao se deparar com um estudante com *discapacidad* em sua turma, a professora nada fez para remodelar as suas práticas didáticas, para que os diferentes indivíduos se apropriassem do conhecimento. Destarte, sua prática não tem nenhuma mudança promovida com base no contexto da sala de aula. A disciplina é processual, por isso ela ocorre pela relação entre os indivíduos. Assim sendo, a professora, ao estar em uma sala de aula, logo uma nova figuração traz uma prática estática e estruturada sem o reconhecimento dos outros.

Ao dialogarmos com o estudo de Tartuci (2014), compreendemos que a sala de aula é um espaço de produção de conhecimentos entre os diversos indivíduos; portanto, é um espaço fundamental para efetivar essas trocas e cabe a todos o esforço para que a inclusão seja efetivada. Quando nesse espaço não há o reconhecimento da pessoa com *discapacidad* e deficiência, essa produção de conhecimentos torna-se limitada a um olhar, um olhar homogêneo.

Em alguns casos, os professores realizam algumas alterações de sua prática sem o diálogo com o próximo. Abaixo destacamos um exemplo, quando as modificações foram feitas em algumas atividades para melhor avaliação da professora, porém, em nenhum momento, o currículo da disciplina foi debatido para a compreensão do conteúdo dado para o aluno com *discapacidad*. Fazer algumas adaptações nas atividades escritas resolve o processo de aquisição do conhecimento?

Não sinto que consegui fazer com que ele se desenvolvesse e que eu pudesse promover estratégias e ferramentas que poderiam promover o desenvolvimento desse aluno com *debilidad* visual. O que fiz durante o curso foi que tinham muitos trabalhos que eles deveriam fazer à mão e ele poderia fazer no computador. Outro momento foi no exame que fiz para a turma: fui me tocar no processo que o aluno estava se curvando muito e com muita dificuldade para ver as questões da prova, aí depois eu conversei com ele que, se fosse necessário, eu poderia ampliar o exame na próxima (Transcrição da entrevista com a professora S.L.D.L.).

Destaca-se, que a professora reconhece em sua fala que não conseguiu que o aluno se desenvolvesse apenas adaptando as avaliações. Como nos instiga Accorsi (2016), a professora precisava refletir sobre a sua prática e promover planejamentos que ampliassem as possibilidades de apropriação dos conhecimentos debatidos em sala de aula para todos os estudantes, entre os quais o aluno com baixa visão.

Ao entrevistarmos a Estudante 1 com síndrome de *Asperger*, um questionamento posto foi sobre a percepção do professor de que ele estava presente e sua presença fazia com que fossem necessárias as mudanças nas práticas docentes. A resposta do aluno foi esta: “não, pois nos tratam de maneira normal” (Transcrição da entrevista com o Estudante 1 com síndrome de *Asperger*). Ao questionarmos se o estudante gostaria de propor alguma coisa para que a universidade melhorasse no quesito inclusão, ele respondeu que sugeria algumas mudanças nas práticas de alguns docentes.

O termo "normal" utilizado pelo aluno é característica de uma autoinvisibilização, pois, ao considerar que existe uma categoria de normalidade, isso impede ao indivíduo de reconhecer a sua individualidade. Sua autoinvisibilização é fator do não reconhecimento da diversidade existente socialmente. A não existência de serviços específicos também é fator de invisibilidade, como as práticas docentes que não atendem à diversidade.

Diante do exposto, a partir dos discursos presentes nas entrevistas semiestruturadas e dialogando com Elias (1994), percebem-se alterações nas inter-relações nessas sociedades e a complexidade da inclusão é ampliada e, sendo assim, os indivíduos têm maior poder de decisão por si e pelo outro. Como resultado, Elias (1994) aponta que, no processo histórico de longa duração, o indivíduo que anteriormente se via inserido em figurações do tipo familiar estritamente unidades foi, nesse movimento,

separando-se de si em formato de “sociedades nacionais complexas”. Nessa direção, emergem processos de “[...] isolamento e encapsulação dos indivíduos em suas relações uns com os outros” (ELIAS, 1994, p. 103).

Em virtude disso, os indivíduos são postos a não assumir seus instintos naturais, ao se relacionarem com o outro. Em face disso, condutas são dispersas na sociedade e, para um comportamento comum, há uma ampliação do processo de civilização; ou, conforme os termos eliasianos, processos de individualização são instaurados, pois, nas figurações estabelecidas, os indivíduos tornam-se imagem do outro, e há uma remodelação, “[...] aquilo que, visto por um aspecto, se apresenta como um processo de individualização crescente é, visto por outro, um processo de civilização” (ELIAS, 1994, p. 103).

Então, o processo de civilização está atrelado ao processo de individualização. Em outras palavras, a criança, ao se tornar adulta, aproxima-se do processo “padrão” de civilização de sua sociedade. Pois ao se tornar adulto as “forças naturais extra-humanas” vai perdendo suas forças e vai crescendo a noção do externo do indivíduo estar atrelado aos outros indivíduos, sendo assim, a sociedade e assim fica mais perceptível “as inclinações pessoais pelas exigências sociais” (ELIAS, 1994, p. 106).

Conseqüentemente, a sociedade é um meio de confinamento do indivíduo, que tem visto como proibição ao indivíduo de ser o que ele é por natureza. “O processo de individualização, como considera Elias, está relacionado com a problemática da interdependência indivíduo e sociedade, mais especificamente, com a crescente especialização dos indivíduos e das sociedades” (HONORATO, 2004, p. 3).

Percebemos, a partir disso, que a individualização se dá pelos movimentos de avanços e retrocessos do processo de civilização, portanto contínuos, e não planejados, e que, nesses movimentos, os indivíduos estão intrínsecos nesse processo desde o seu nascimento, pelos processos de interdependências em menor ou maior grau de participação, pois o homem é apenas natureza ao nascer, mas, ao civilizar-se, torna-se indivíduo, em virtude da interação com o outro indivíduo em atividades sociais e psíquicas dentro das figurações que eles constituem (HONORATO, 2004).

Nos grupos sociais mais antigos, a forma de encapsulamento está na relação entre os indivíduos, nos pequenos grupos, e a decisão do indivíduo era tomada pelo olhar do grupo. “A composição do indivíduo adapta-se ao constante convívio com os outros a quem o comportamento tem que ser ajustado” (ELIAS, 1994, p. 108). No processo de ampliação da individualização com as novas comunidades de organização, há um alargamento. Assim sendo, o desenvolvimento humano ocorre pelos processos de desenvolvimento social e pelas crescentes diferenciações de “funções sociais”.

É nessa direção que os modos de se comportarem em sociedade são cadenciados em modos semelhantes, como observado por Elias (1994), ao considerar que, desde os tempos primórdios da existência humana, existiam modos de comportamentos, experiências e dons semelhantes aos dos animais. Todavia, quando as forças naturais são proporcionalmente mais fortes do que as forças sociais, menos os homens tornam-se indivíduos. Em contrapartida, quando essas forças naturais são controladas pelo homem e por suas relações sociais, mais diversificado é o processo de individualização. Logo, diferenças entre comportamentos, sentimentos, pensamentos e metas produzem indivíduos mais individualizados entre si.

Para ratificar essa ideia, como nos aponta Honorato (2004), Elias (1994), no *livro A sociedade dos indivíduos*, se interessa em abordar a relação indivíduo/sociedade e exemplifica que muitos estudos tentam conceituar essa relação por meio de uma síntese e, assim, não trazer todo arcabouço teórico possível para um olhar histórico-social dos conceitos. Por consequência, tal problema levantado com base nessa síntese mediante o conceito escolástico de indivíduo promove um estreitamento nessa análise.

Com base em Elias (1994), o processo de individualização não é simplesmente o indivíduo por si só; ao contrário, é o indivíduo dentro de um “nós”, que só possui algum sentido em relação com o outro. “Isto é, o indivíduo vive a tensão de dever ser como os demais ao se distinguir na vida em sociedade” (HONORATO, 2004, p. 6). Para tanto, o autor aponta que é necessário ainda modelos conceituais para compreender, de uma forma globalizada, a ideia de que os seres humanos se

tornam indivíduos e a maneira como se projeta a relação entre sociedade e indivíduo, visto em seu micro e macro das relações.

Portanto, esses autores citados podem ajudar-nos a entender que o ser humano se torna indivíduo por meio das relações sociais que eles constituem; assim, o processo de individualização em uma sociedade dos indivíduos é um espaço que os potencializa na relação de si com ou outro e consigo mesmo. “Deste modo, a constituição de uma ‘sociedade de indivíduos’ a partir da educação dos seus grupos – em diferentes períodos da vida humana – pode ser uma chave para entender o processo civilizatório” (SARAT, 2012, p. 2).

Elias (1994, p. 172), ao estudar a sociedade dos indivíduos para desenvolver a teoria sociológica dos processos, debate que os diferentes aspectos (biológico, psicológico e sociológico) são pesquisados por diferentes disciplinas, mas que a tarefa de sua pesquisa consiste em compreender e explicar como tais aspectos “[...] se entrelaçam no processo e em representar simbolicamente seu entrelaçamento num modelo teórico com a ajuda de conceitos comunicáveis”. De certa forma, ao indicar que a disposição de um processo de individualização crescente na sociedade é oriunda de uma predisposição, pelo qual, a partir do século XVII, separa radicalmente o indivíduo da natureza e concomitantemente, o conhecimento da realidade.

Apesar de a inclusão no sistema educativo ser um direito social, há ainda indivíduos que não reconhecem esse direito. Por isso, o movimento de inclusão é um movimento de luta dos diferentes sujeitos, como nesse caso foi uma bandeira levantada pelo professor que atuava como coordenador da Faculdade de Idiomas da UV, para conseguir a inclusão de uma estudante cega. Ele destaca a intenção dos professores de não aceitarem a estudante com *discapacidad* em suas disciplinas:

Foi um pouco mais difícil por não ter apoio de alguns docentes no processo de inclusão [...]. Creio que a universidade deve obrigar ou convidar a todos os docentes a que atendam esse coletivo, pois, o caso da faculdade de idiomas em relação a Josefina ou a Mariana, existem professores que falam que não a querem, “vejam outro lugar para colocá-la”, eles falam que não estão capacitados para atender esse tipo de coletivo, temos aprendido na marra (Transcrição da entrevista com o professor da UV C.F.F.C.).

Essa luta pelo apoio dos professores para aceitarem a estudante com *discapacidad* em suas disciplinas pode se dar também pelo discurso de que eles não têm competência para incluir um aluno com *discapacidad*. Mas, conforme podemos assinalar com o estudo de Accorsi (2016), tal competência pode ser alterada por meio da construção coletiva por formações complementares e diálogos com a comunidade universitária.

Para além de complementação formativa, há a necessidade de instrumentos e materiais que ampliem a inclusão universitária. Entretanto, o professor CFFC, ao falar do contexto da UV, denota os recursos que são escassos para dar continuidade às ações inclusivas universitárias.

Eu creio que as carências maiores que temos para os docentes são os materiais, afortunadamente através do Departamento de Inclusão quando estava funcionando, mas agora fecharam por conta das questões econômicas, mas através da diretora [...] já conseguimos um computador, já conseguimos um teclado, uma linha braile e uma impressora braile. No qual é uma maravilha, mas vem a outra parte acabaram as folhas para imprimir na impressora braile, então temos que estar questionando quando teremos folhas, pode demorar uma semana, quinze dias, vinte dias ou um mês e isso nos atrasa. Eu penso que a carência mais grande que enfrentamos são os recursos para atender esse coletivo, o mais grande que temos como carência, eu digo, pois temos um centro [...] mas às vezes falta os recursos e isso é um problema (Transcrição da entrevista com o professor C.F.F.C.).

Como apresentado na fala do professor, é necessário pensar recursos materiais para a permanência dos estudantes com *discapacidad*, pois a diversidade de sujeitos deve ser reconhecida no cotidiano universitário. Assim, ampliar os recursos é fundamental para permitir o acesso ao conhecimento para todos os estudantes.

Ao pensarmos nos desafios enfrentados pelas IES brasileira e mexicana em relação aos recursos materiais e humanos escassos para a promoção de uma inclusão para a diversidade de indivíduos, destacamos que as práticas de acesso devem ser reconhecidas também no acesso ao conhecimento. No caso da estudante da UV com *discapacidad* visual para a sua permanência, ela precisa ter acesso a livros e textos em formatos que permitem o seu uso. Ao perguntarmos sobre a disponibilidade de livros digitais para a sua leitura, a estudante esclarece:

Não há. Eu havia lido “100 anos de solidão” em áudio. Porém não estava completo, e na verdade havia pedido a uma pessoa do município onde vivo. Porém não o tenho mais (Transcrição da entrevista com a Estudante 4 com deficiência visual da UV).

É relevante a questão do acesso ao conhecimento. No caso dos estudantes cegos e com deficiência/*discapacidad* visual, eles terão acesso aos conteúdos dados por meio de diferentes meios, entre os quais o texto digitalizado. Se a universidade focar apenas a entrada desse público e não reconhecer as demandas dos diferentes indivíduos, o acesso ao conhecimento vai ser uma grande barreira presente nesse contexto.

Encerramos retomando o objetivo da sistematização e análise dos dados apresentados neste capítulo, cujo objetivo foi “compreender os processos de interdependência entre os indivíduos que vivenciam os movimentos de inclusão e/ou exclusão nas figurações do contexto universitário” da Ufes e da UV. Isso só foi possível por meio das leituras presentes nas relações de interdependências entre os indivíduos que vivenciam os dois contextos universitários em diálogo com as produções acadêmicas, os documentos legais e a fundamentação teórica em Norbert Elias.

À vista disso, o processo inclusivo não se resume ao contexto local, mas às diferentes figurações presentes na sociedade que influenciam, de alguma maneira, o modo pelo qual produzem noções e atitudes inclusivas ou exclusivas. Nessa direção, buscamos evidenciar essas atitudes sociais que identificamos nesta investigação, partindo dos conceitos eliasianos de figuração, que são primordiais para entendermos as relações entre os indivíduos, grupos e sociedade.

RETECENDO AS REDES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é um dos resultados do projeto de pesquisa coletivo intitulado “Estudo comparado internacional em educação especial: o ensino superior em foco”, financiado pelo CNPq e coordenado pelos professores doutores Edson Pantaleão e Reginaldo Célio Sobrinho. Tem por foco do processo investigativo a Universidade Federal do Espírito Santo e a *Universidad Veracruzana*, a respeito da inclusão de universitários com deficiência (contexto brasileiro) e *discapacidad* (contexto mexicano).

Durante o processo de construção desta dissertação, propomo-nos **analisar os sentidos produzidos sobre a inclusão e/ou exclusão de alunos com deficiência, *discapacidad* com base nas narrativas dos sujeitos e documentos pesquisados no contexto acadêmico da Universidade Federal do Espírito Santo (*campus* Goiabeiras-Vitória) e da Universidade Veracruzana (*campus* Xalapa/VC-México).**

A importância desse tema se dá pelo aumento desse público no ensino superior nos últimos anos e pela necessidade de pensar em espaços universitários que possam construir uma identidade inclusiva e de reconhecimento e aceitação dos diferentes. Nessa direção, foi de grande relevância estudar essa temática para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, pois pudemos tanto compreender, com base nos discursos dos entrevistados, barreiras existentes nas relações postas entre os indivíduos quanto entender como os diferentes indivíduos significam e ressignificam as relações entre os diversos grupos sociais que compõem os espaços universitários investigados e nos possibilitam refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e como o contexto universitário necessita reinventar a sua função social.

Como movimento de pesquisa, este estudo baseou-se em um estudo qualitativo, tendo por fio condutor metodológico o estudo comparado, pois trata-se de analisar dois contextos distintos de dois países diferentes. Em nenhum momento, confrontamos as duas realidades para destacar se um contexto é melhor do que o outro, e sim nos propusemos entender essas diferentes realidades e a maneira por

que elas podem dialogar para potencializar a inclusão no ensino superior no contexto da América Latina.

Como pesquisador, nos deparamos com alguns desafios para a realização de um estudo comparado internacional. Primeiramente um dos desafios foi o movimento de romper com os limites territoriais para a compreensão de realidades distintas, Brasil e México. Após esse rompimento o segundo desafio foi a de não impor às minhas noções familiares e estranhas do contexto brasileiro sobre a temática ao contexto mexicano.

Foi necessário compreender que esse familiar e estranho se inter-relacionam e nesse processo eu posso transpor os diferentes saberes para a constituição de um novo olhar como pesquisador. Romper com esse segundo desafio foi importante para a análise de como o processo de inclusão no ensino superior tem se dado em escala mundial.

Portanto, esse desafio posto para constituir identidade como pesquisador de um estudo comparado foi fundamental para a aprendizagem mútua entre as diferentes realidades e esse processo só foi possível pela colaboração entre os indivíduos que vivenciam os dois contextos universitários, sendo eles: os professores e universitários que contribuíram na construção da pesquisa.

Para destrincharmos o nosso objetivo geral, destacado acima, articulamos dois objetivos específicos que se inter-relacionavam para a escrita do trabalho final, a saber: a) identificar a significação de sentidos de inclusão e/ou exclusão, deficiência e *discapacidad* com base nas narrativas dos sujeitos e documentos pesquisados; b) compreender os processos de interdependência entre os indivíduos que vivenciam os movimentos de inclusão e/ou exclusão nas figurações do contexto universitário.

Assim, propusemo-nos na elaboração de quatro capítulos para este trabalho. No primeiro capítulo, tivemos por foco ampliar o debate sobre o estudo comparado e como essa metodologia pode subsidiar um diálogo com a fundamentação teórica em Norbert Elias (1993, 1994, 2001, 2006, 2011, 2014). A escolha desse sociólogo deu-se no grupo de pesquisa a que estamos vinculados e que debate as questões da

educação por meio do olhar eliasiano. Dessa maneira, o movimento para encontrar respostas para essa problemática perpassou pelo mapeamento dos documentos oficiais e técnicos referentes à inclusão desses universitários e pelas concepções dessa inclusão, *deficiência/discapacidad* por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos indivíduos participantes (professores, alunos com *deficiência/discapacidad* e alunos sem) das universidades pesquisadas.

Com base na definição do caminho teórico-metodológico utilizado, reconhecemos a necessidade de ampliar o debate acerca da problemática, que é a inclusão de universitários com *deficiência/discapacidad* no tema os diferentes trabalhos acadêmicos encontrados em alguns bancos de teses, dissertações e artigos. Logo, a produção desse segundo capítulo nos possibilitou balizar que temos grandes desafios para pensar a inclusão, que, por ser um movimento processual, não tem um fim. Ademais, ao analisarmos essas produções, pudemos entender um pouco mais o passado.

Para compreendermos um pouco mais esse processo, deparamos a necessidade de analisar os documentos legais que influenciaram e influenciam os dois contextos investigados. Destarte, nesse movimento de análise dos documentos supracitados, identificamos, no terceiro capítulo, um paradigma presente no debate acerca da concepção de *deficiência* e *discapacidad*. Ao longo da história, esses conceitos foram subsidiados, tendo por pano de fundo uma noção médica de *deficiência*. Nesse plano histórico, a sociedade vivenciava a dicotomia normal x anormal, cujas pessoas com *deficiência/discapacidad* se encaixavam na categoria de anormal.

Nos anos posteriores, principalmente no fim do século XX, tivemos algumas mudanças nas relações entre os indivíduos, e um novo paradigma adentra o debate da inclusão, trazendo o debate da diversidade de pessoas. Porém, ainda vigora uma diferenciação entre o biológico e o social, para definir o conceito de *deficiência/discapacidad*. Nessa direção, precisamos repensar se as mudanças de conceituações ocorreram de fato, ou, apenas tivemos as mudanças de palavras para definir certos grupos sociais.

Para entendermos melhor essa dinâmica, no último capítulo nos propusemos a identificar as significações de inclusão, deficiência e *discapacidad* com base nas narrativas dos indivíduos que figuram no contexto acadêmico das duas universidades pesquisadas. Não tivemos como fim a análise do discurso dos indivíduos, e sim todo o movimento que tem como plano de fundo as relações entre os indivíduos no passado e no presente. Para tanto, buscamos, nos documentos legais e nos discursos presentes dos indivíduos que vivenciam os contextos universitários pesquisados, esse processo social de inclusão.

Evidenciamos que, no contexto universitário, ainda vigora um olhar biológico da deficiência/*discapacidad* desde o ingresso, quando o laudo médico tem uma função determinante para distinguir as pessoas com ou sem deficiência/*discapacidad*. Esse laudo é produzido com base em uma Classificação Internacional de Doenças (CID), reafirmando uma noção médica da deficiência.

As condições de acesso, permanência e egresso nos contextos universitários são frágeis. Temos presente nos contextos universitários, em sua maioria, estudantes com deficiências/*discapacidad* físicas, visuais e a comunidade surda. Porém, é ínfima a presença de estudantes com TGD ou deficiências mentais e intelectuais. Precisamos reorganizar os espaços universitários e romper com um tipo ideal de universitário. Assim, por meio de uma escuta sensível, pudemos entender o olhar do outro que muitas vezes não nos é perceptível por algum movimento de invisibilização. Com base neste trabalho, podemos repensar as nossas práticas cotidianas para promover uma educação inclusiva.

Nesse sentido, realizar um estudo com base no contexto da *Universidad Veracruzana* e da Universidade Federal do Espírito Santo permite-nos proceder a uma análise possível de uma sociedade que é influenciada por um cenário capitalista que afeta diretamente o contexto sócio-histórico da educação. Mas essas significações estão presentes em determinados contextos e são influenciadas pelas relações de interdependências entre os diferentes indivíduos e as diferentes gerações, passado e presente.

Elias (2006) nos ajuda a pensar sobre o processo de significação dos conceitos produzidos socialmente e ressalta que esse diagnóstico é fundamental para entendermos a sua origem e para compreendermos os movimentos tecidos para as modificações das noções socialmente construídas.

Essas transformações estão presentes, mas não possuem uma direção a ser definida, pois a presença de alunos com deficiência/*discapacidad* tem produzido diferentes noções sobre a função da educação universitária, função do ser professor. Essas diferentes noções têm influenciado os modos de cadência no processo inclusivo. Elias (2006, p. 216-217) nos ajuda a pensar que “todo desenvolvimento continuado intencional e planejado está entrelaçado a um desenvolvimento mais abrangente não-planejado”.

Assim, concluímos que os documentos articulados com as narrativas dos indivíduos entrevistados apontam que as atitudes inclusivas tomam diferentes direções, por ter como configuração uma sociedade de pessoas sem deficiência/*discapacidad*, as quais produzem as deficiências aos indivíduos marginalizados socialmente, por sua condição de viver com deficiência/*discapacidad*. Assim, elas tomam como processos sociais não planejados para os indivíduos que vivenciam essa figuração, porém tornam-se planejados no sentido de as gerações futuras entenderem o sentido de como se deu esse processo.

Em uma visão geral, este trabalho traz uma temática que nos coloca em reflexão o desafio da docência no que se refere à inclusão, que não é uma temática fácil e nem simples. Concluímos também que muitos docentes e discentes no Brasil e no México vem assumindo conjuntamente o desafio de garantir à todos o acesso e a participação no processo de transmissão e produção de conhecimento. Nós temos muitos desafios a serem perpassados, mas, temos presentes nos contextos investigados ações feitas que promovem ações inclusivas.

Ainda temos um longo caminho pela frente, tanto na educação básica como no ensino superior, é um caminho em aberto e com muitos desafios. Um deles, são os sentidos atribuídos às noções de inclusão presentes nas narrativas dos indivíduos pesquisados, elas nos mostram que a dinâmica institucional precisa tomar como

referência cada vez mais o conhecimento produzido no campo da educação especial. Desconsiderar os avanços teóricos e as indicações para a prática que foram e são produzidos nos espaços da pós-graduação, por exemplo, demarca que a tarefa da inclusão vai ficando cada vez mais difícil.

Se não tiver um diálogo mais institucional com a própria produção da instituição sobre a inclusão, esse processo inclusivo cada vez se distancia. Que as noções de deficiência e *discapacidad* como limitação, localizada no corpo do indivíduo ainda circula nas práticas sociais e a universidade precisa colaborar para a superação dessa situação.

Este trabalho também mostra que a inclusão no ensino superior vem sendo compreendida, muitas vezes, exclusivamente como adaptação arquitetônica, embora, essa adaptação tenha o seu lugar de importância, a inclusão universitária se realiza também com a implementação de outros direitos sociais.

Sem dúvida, a política institucional será tanto inclusiva se vier acompanhada de outras ações governamentais, capaz de assegurar tempos adequados para a apropriação do saber. Nós temos universitários com deficiência e *discapacidad*, como também, universitários que vivenciam condições materiais e objetivas que produzem barreiras para o seu desenvolvimento e aprendizagem no contexto da universidade. Por isso, reside aí, a necessidade de se pensar em políticas articuladas com os processos de formação na graduação e pós-graduação. Nessa direção há a importância da continuidade de estudos que versam sobre a inclusão no ensino superior.

Reconhecemos que este trabalho é parte de um estudo que pode originar outras buscas. Assim, apresentamos, a seguir, sugestões para uma futura evolução investigativa acerca dessa temática. Reconhecemos que, ao produzirmos esta dissertação, alguns pontos podem ser ampliados, entre os quais os seguintes:

- Analisar as diferenças do ingresso e da permanência de pessoas com deficiência/*discapacidad* nas instituições de ensino superior públicas em relação com as privadas.

- Identificar os tipos de financiamento propostos pelos governos na escala federal e nas estaduais e municipais, tendo em vista a inclusão no Ensino Superior.
- Compreender a formação inicial via IES para universitários com deficiência/*discapacidad* nos cursos de educação à distância.
- Descrever os tipos de atendimento educacional especializado no ensino superior.
- Compreender a produção dos censos qualitativos em relação às pessoas com deficiência/*discapacidad*.
- Mapear as produções das propostas de formação continuadas para os profissionais da IES acerca da inclusão de universitários com deficiência/*discapacidad*.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, M. I. **A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente.** 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

ÁLAVA, M. F.; COROMINAS, A. B.; VICARIO, A. D. *La inclusión en instituciones Iberoamericanas de educación superior: buenas prácticas para el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad.* **Revista Iberoamericana de educación**, n. 63, 2013. p. 99-111.

ALMEIDA, J. G. A. **A individualização do sujeito: deslocamentos na articulação das pessoas com deficiência a partir da educação superior.** 190f. Dissertação (mestrado acadêmico). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

ALVES, C. B. **Integração, Identidade e Universidade na América Latina.** 144 f. il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ANDRADE, A. N. **Ecos do Silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética.** 2012. 293 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2012.

ANDRADE, M. S. A.; PACHECO, M. L.; FARIAS, S. S. P. Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior. **Conquer**, v. 1, Barreiras, 2006. p. 1-5. Disponível em: <http://issuu.com/uc-para-todos/docs/13_pessoas_com_deficiencia_rumo_ao_processo_de_in>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ANUIES. **Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior.** México: [s.l.], 2002.

ANUIES. **La ANUIES en la línea del tiempo: 50 años de historia.** México: ANUIES. 111 p. 2000.

AZEVEDO, F. **A educação na encruzilhada.** Problemas e discussões. 2a ed. São Paulo: Melhoramentos. 1958.

BARBOSA, M. M.; GONÇALVES, A. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 11, 2012, Marília. **Anais: XI Jornada de Educação Especial da UNESP – Marília.** Marília: Oficina Universitária, 2012.

BARTLETT, L.; VAVRUS, F. Estudos de Caso Comparado. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 899-920, jul./set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623668636>.

BAZILATTO, A. **Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2017.

BENEVIDES, M. C. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará**. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. Fortaleza, 2011.

BERNHEIM, C. T. **90 años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918- 2008)**. Managua: Editorial Hispamer. 2008.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1999.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2001.

_____. **Decreto n.º 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Brasília, 2004.

_____. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 de Lei n.º 10.098, de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2005, Seção 1, p. 28-30.

_____. **Diretrizes Gerais do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** – REUNI. Plano de Desenvolvimento da Educação. Documento elaborado pelo Grupo assessor nomeado pela Portaria n.º 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1.º § 2.º do Decreto Presidencial n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007.

_____. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior** – SECADI/SESu, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2000.

_____. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002.

_____. **Ministério da Educação**. Plano decenal de educação para todos, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002598.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua, 2016**. IBGE, 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=es>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2008**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRAGA, J. C. F. **Direito à Educação da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior**: um estudo da acessibilidade arquitetônica e nas comunicações nas universidades no Ceará. 223f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Fortaleza, 2016.

BREDA, D. C. **A inclusão no ensino superior**: um estudante surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013.

BRIEGA, D. A. M. **O ENEM como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro**. 121f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. 2017.

BROGNA, P. *Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes*". In: BROGNA, Patricia (Comp.). **Visiones y revisiones de la discapacidad**. México, Fondo de Cultura Económica, 2009. p. 157-187.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J.; WEISSER, S. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum Education**, n.1, v. 36, Maringá, 2014. p. 129-141.

CASTRO, J. P. *La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México Sinéctica*. **Revista Electrónica de Educación do Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente**, n. 46, Jalisco, 2016. p. 1-15.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 245 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

CEZAR, A. P. F. **Práticas Psicopedagógicas com o Estudante da Educação Superior: desafios do aprender**. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, n. 24, Rio de Janeiro, 2003. p. 5-15. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2017.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLADO, E. I. **La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización**. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Unión de Universidades de América Latina. 2003.

COLOMBIA. **La Declaración de Cartagena de Indias: sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área Iberoamericana**. 1992.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. **Ata de Reunião**. Ata III de 19 e 20 de abril de 2007. Disponível em: www.mj.gov.br/corde/comite.asp. Acesso em 17 de fevereiro de 2018.

CONCEIÇÃO, J. H. **Educação especial no ensino superior: processos sociais comparados entre México e Brasil**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017.

CORRÊA, P. M. **Acessibilidade no ensino superior**: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. São Paulo: 2014.

COSTA, L. C. **Altas Habilidades/superdotação e Acadêmicos Idosos**: o direito à identificação. 247f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

COSTA JÚNIOR, E. R. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

CRUZ, R. L. **Inclusão no ensino superior**: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

CUSPINERA, S. L. **Diseño de interfaz como apoyo para alumnos con discapacidad visual que cursen la Experiencia Educativa de Computación Básica en la Universidad Veracruzana**. 2017. Trabajo Práctico Técnico (Licenciatura en Informática) – Facultad de Estadística e Informática da Universidad Veracruzana. 2017.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior**: uma discussão necessária. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2011.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. In: **Série Anis 28**, Brasília: LetrasLives, jul. 2003. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28%28diniz%29deficienciafeminismo.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

DOF. *Ley general de las personas con discapacidad*. **Diario Oficial de la Federación**, México, 2005. Disponível em: <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=51915>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. *Ley General de La Infraestructura Física Educativa*. **Diario Oficial de la Federación**, México, 2008. Disponível em: <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

DREZZA, E. J. **Inclusão no Ensino Superior**: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo. 2007. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

DURHAM, Eunice. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. **Revista Novos Estudos**, v. 51, 1998.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Escritos & ensaios**: Estado, processo, opinião pública. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. **Introdução à sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2014.

_____. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1, 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____. **O processo civilizador**: Formação do Estado e Civilização. v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ERIG, M. H. **Estudantes universitários em contextos emergentes**: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS. Porto Alegre. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS. 2016.

ESPINOZA, Ó.; GONZÁLES, L. E. *Políticas y estrategias de equidad e inclusión en educación superior en América Latina: experiencias y resultados*. **Revista ISEES**, n. 7, jul. 2010.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, Rev Bras Epidemiol. v. 8, n. 2, p. 187-93, 2005.

FERREIRA, L. R. C. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia-MG**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010.

FREITAS, M. A. G. **Equidade e eficácia no ensino superior**: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência. 137 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

FREITAS, M. C. **O aluno incluído na educação básica**: avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, M. G. **Inclusão educacional e o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)**: interfaces de um processo político e educacional. 132 f. Dissertação

(mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

FREITAS NETO, J. A. **A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana.** Ensino Superior Unicamp, 3, 62-73. 2011.

GAVALDÃO, N. **Acessibilidade a Estudantes Surdos na Educação Superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

GEBARA, A.; LUCENA, R. **Norbert Elias, poder e cotidiano.** Revista da ALESDE, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 56-66, setembro 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCAr.** 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

HaiduKE, I. F. **Inclusão de acadêmicos com necessidades especiais na universidade: a influência do GT-AUNE no acesso ao ensino e aprendizagem.** 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2006.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HONORATO, T. Individualização e Internalização segundo Norbert Elias e Lev Semenovich Vigotski. In: **VIII Simpósio Internacional Processo Civilizador, História e Educação, 2004.** Paraíba. Anais...: Paraíba: UFPB, 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anas8/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

HURST, A. *Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior.* In: In: BARTON, L. (Comp.). **Discapacidad y sociedad.** Madrid: Ediciones Morata, 1998. p. 139-158.

IBARROLA, M. **La educación superior en México.** Caracas: CRESALC – Unesco, 1986.

INEGI. *Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México).* **Encuesta Intercensal,** 2015. Disponível em: <<http://www.inegi.org.mx/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. *Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México).* **La discapacidad en México, datos al 2014.** México: INEGI, 2016. Disponível em: <http://conadis.gob.mx/gob.mx/transparencia/transparencia_focalizada/La_Discapacidad_en_Mexico_datos_2014.pdf>. Acesso em: 10. Jan. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. v. 1. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 49-68.

KUMADA, K. M. O. **Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais**. São Paulo. 245f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

LOPES, B. J. S. **Programa de Transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

LÓPEZ, A. **La integración e inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel superior: el Caso UNAM**. México: UNAM, 2012.

LÓPEZ, Y. C.; LÓPEZ, A. K. C. *La educación superior en México tendencias y desafíos*. **Avaliação (Campinas)**. Sorocaba - SP, v. 13, n. 2, p. 293-311, June 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 de janeiro de 2018.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon SENAC, 1997.

MARTINS, V. S. B. **O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior**: questões para reflexão. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. 2012.

MARSISKE, R. *La universidad de México: Historia y Desarrollo*. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana** [on line] 2006, 8. Acesso em 1 de março de 2018. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900802>>. ISSN 0122-7238.

MATTHES, J. *The Operation Called "Vergleichen"*. **Soziale Welt**, Göttingen, v. especial, n. 08, p. 75 – 99, 1992.

MAZZA, D. Fragmentos do Vivido. In: CAMARGO, M. A. J. G. (Org.). **Fragmentos, Memória, Trajetórias, História**. Rio Claro: Paper Copy, 2004. p. 111-140.

MAZZONI, A. A. et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**, n. 2, v. 30, Brasília, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTI, A. J. A. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno**. In: A bússola do escrever – desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/Cortez Editora, 2002.

MELO, F. R. L. V. Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte diante do ingresso de estudantes com deficiência. In: MARTINS, L. A. R. et al. (Orgs.). **Práticas inclusivas nos sistemas de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009. p. 81-109.

MENDONÇA, A. W. P.C. A universidade no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, Agosto de 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 janeiro de 2018.

MÉXICO, *Cámara de Diputados Federales*. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. México, Distrito Federal, 1917.

MÉXICO. *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. **Diário Oficial de la Federación en 30 de mayo de 2011**. Mexico, 2011.

MÉXICO. **Ley General de las Personas con Discapacidad**. México, 2007. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/inicio.htm/leyesbiblio/doc/LGPD.doc>. Acesso em agosto de 2017.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MIDDLETON, D.; EDWARDS, D. **Memoria Compartida: la naturaleza social del recuerdo y del olvido**. Barcelona: Piados, 1992.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006, 406p.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MONTEIRO, A. L. L. C. P. Atendimento Educacional Especializado: da Educação Básica ao Ensino Superior. In: **ANPEd SUL, 10.**, Anais... Florianópolis: X ANPEd Sul, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1805-0.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

OKUBO, V. L. L. **Educação Especial e Condições de Acessibilidade em Instituições de Ensino Superior Público e Privado**. 87f. Dissertação (Mestrado em Odontologia) - Programa em Saúde Coletiva, Universidade do Sagrado Coração, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, C. B. **Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior**. 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS - OEA. **Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad**. 1999. Disponível em: <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/discapacidadrat.asp>. Acesso em agosto de 2017.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Declaración de los Derechos de los Impedidos**. 1975. Disponível em: http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares_3477xxx.htm. Acesso em agosto de 2017.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Declaración de los Derechos del Retrasado Mental**. 1971. Disponível em: <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/dis50y40.htm>. Acesso em agosto de 2017.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **El Decenio de acción mundial para las personas con discapacidad y el Programa de acción mundial para las personas con discapacidad: la ONU y las personas con discapacidad**. 1982. Disponível em: <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/garesol.htm>. Acesso em agosto de 2017.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **El Tratado sobre los Derechos de los Discapacitados cierra la brecha en la protección de los Derechos Humanos**. 2008. Disponível em: <http://www.un.org/spanish/disabilities/>. Acesso em agosto de 2017.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**. Madrid, 1993. Editorial Centro Bibliográfico y Cultural La Coruña/ Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA ESPAÑA. **Declaración de Salamanca**. Temario abierto de Educación Inclusiva, Santiago de Chile, Archivos Industriales y Promocionales Ltda. Salamanca, 1994.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Convenio Internacional del Trabajo sobre Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas**. 1983. Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--ed_emp/--ifp_skills/documents/publication/wcms_106328.pdf. Acesso em agosto de 2017.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>. Acesso em agosto de 2017.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Lingüística Aplica**, n. 2, v.8, 2008. p. 261-266. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982008000200002>>. Acesso em: 20 jan. 2017

PÉREZ, C. J. M. **Registro de aspirantes con discapacidad visual para ingresar a la Universidad Veracruzana**. 2015. 205 f. Trabajo Práctico Técnico (Licenciatura en Informática) – Facultad de Estadística e Informática da Universidad Veracruzana. 2015.

PIMENTEL, S. C. (Org.). **Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB**. Cruz das Almas: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, n. 5, v. 13, Ribeirão Preto, 2005. p. 717- 722.

PROVIN, P. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo “atitudes de inclusão”**. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial**. 2012. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

RAMÍREZ, G. M. *Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual: sus retos*. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, n.17, v. 6, 2015.

REHABILITATION INTERNACIONAL. Carta para o Terceiro Milênio. Londres: Assembleia Governativa da *Rehabilitation Internacional*, 1999.

RIVAS, L. Y. C. **Halconix para personas con discapacidad visual**. 125 f. (Trabalho Práctico Técnico) - Graduação em Informática - Facultad de Estadística e Informática, Universidad Veracruzana. 2012.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Comparando Políticas em um Mundo em Globalização: reflexões metodológicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 859-876, jul./set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623670056>.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados**. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

RUIZ, L. M. *La Reforma de Córdoba y el gobierno de las universidades públicas en América Latina*. **Ciência e Política**, nº 12, Julho/Dezembro, 2011, p.06 - 40. ISSN 1909-230X.

SÁNCHEZ, M. T. G. **Estudiantes con discapacidad en la Universidad de Guadalajara, México**. 2013. 519 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidad de Oviedo. 2013.

SANTOS, A. S. **Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN**: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almeida, 2008.

SANTUARIO, A. A.; CAZALES, Z. N. *Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México*. **RMIE**, n.60, v. 19, México, 2014. p. 213-239. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100010&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SARAT, M. A Infância e a formação civilizada do indivíduo: leituras de Nobert Elias. In: **XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores**: Civilidade, Fronteira e Diversidade, 2012. Dourados. Anais...: Dourados, MS: UFGD, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/mesa_coordenada.html>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. México: Secretaría de Educación Pública. 2000.

SILVA, A. C. B. **Políticas públicas para inclusão e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior**: a experiência da Universidade do Estado do Pará. 2010. 111 f. Dissertação (Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados. Fortaleza, 2010.

SILVA, E. M. S. **O processo de inclusão**: objetivação e ancoragem do primeiro aluno surdo numa Instituição de ensino superior. 140 f. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em educação, Goiânia, 2017

SILVA, R. R. A WebSite como possibilidade de formação continuada para gestores públicos municipais de educação da região sul do Espírito Santo. In: **Jornada de Iniciação Científica da UFES**, v. 5, Vitória, 2014.

_____. O que dizem os professores de Educação Especial do município de Cariacica-ES sobre as perspectivas na educação das crianças pequenas com necessidades educacionais especiais? In: **Jornada de Iniciação Científica da UFES**, v. 4, Vitória, 2013.

SILVA, V. L. G. S. Dar a palavra a... tomar a palavra de... In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 371 f. p.125-144.

SIQUEIRA, A. L. F. C. **Acessibilidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem:** possibilidades para estudantes com deficiência visual. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, 2017.

SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial:** Ensinar em tempos de inclusão. Tradução de M. A. Almeida. São Paulo: Artmed, 2008.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará:** ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. Fortaleza, 2011.

SOBRINHO, R. C. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência:** contribuições de Norbert Elias. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2009.

SOBRINHO, R. C. et al. ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Rev. bras. educ. espec.**, n.4, v. 21, Marília, dez. 2015. p. 335-348. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000400335&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jun. 2017.

SOBRINHO, R. C.; ALVES, E. P. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educar em Revista**. Editora UFPR: Curitiba, Brasil, n. 49, p. 323-338, jul./set. 2013.

SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E. SÁ, M. G. C. S. O Plano Nacional de Educação e a Educação Especial. **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.160 p.504-525 abr./jun. 2016.

SOUSA, H. L. **Para lembrar que você existe:** um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

SOUZA, B. C. S. **Programa INCLUIR (2005-2009):** uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2010.

TARTUCI, T. M. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/Campus Catalão.** 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Catalão, 2014.

TORRES, E. F. **As perspectivas de acesso ao Ensino Superior de Jovens e Adultos da Educação especial. Florianópolis, 2002.** 196 f. Tese (Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2002.

TORRES, J. P.; CALHEIROS, D. S.; SANTOS, V. Inclusão na Educação Superior Brasileira: análise da produção científica. **Interfaces da Educ.**, n. 19, v. 7, Paranaíba, 2016. p. 296-313.

TOVAR, R. M. G. *La inclusión de la persona sorda a la educación superior.* **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, n.1, v. 6, Chile, ago. 2014.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estud. av. São Paulo**, n. 40, v.14, dez. 2000. p.122-133. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142000000300013>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

UGALDE, D. C. R.; SAUCEDO, F. M. *Experiencias de jóvenes universitarios con discapacidad en la UASLP.* **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, n. 2, v. 7, jun. 2014. p. 113-126.

UNAM. **Declaración de Yucatán.** México, 2008. Disponível em: http://www.ddu.unam.mx/DDU/Documentos/Ponencias_II_sesion/DECLARACION_YUCATAN.pdf. Acesso em agosto de 2017.

UNAM. **Declaración sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades.** México, 2008. Disponível em: www.ddu.unam.mx/publicaciones/Declaraci%C3%B3nYucatan_2008.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRÍTIMO SANTO. Disponível em: www.ufes.br. Acessado em: 10 maio 2016.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA. **Estatuto de Alumnos.** Xalapa, 2008.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA. **Estatuto del Personal Académico.** Xalapa, 2012b.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA. **Estatuto General.** Xalapa, sem data.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA. **Ley orgânica.** Xalapa, 2012a.

URBAN, A. L. P. **Um estudo de produções científicas:** ingresso e permanência de universitários com deficiência. 127f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2016.

VADILLO, R. C. **Estudiantes universitarios: políticas y representaciones sobre discapacidad.** 2016. 409 t. Tese (Doutorado em Investigação Educativa) – Programa Pós-Graduação, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. 2016.

_____. *Ordenamientos jurídicos y políticas sobre discapacidad en la Universidad Veracruzana: rupturas, desencuentros y omisiones. **Revista Iberoamericana de Educación Superior***, n. 21, v. 8, 2017. p. 174-189.

VÁSQUEZ, F. S. **Halconix para discapacidad visual**: integración de herramientas de desarrollo. 180 f. (Trabalho Pático Técnico) - Graduação em Informática - Faculdade de Estatística e Informática, Universidad Veracruzana. 2014.

VEIGA, C. G. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Pensadores sociais e História da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 145-172.

VICTOR, S. L. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (ORGs.). **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009. p. 107- 122.

VIDIGAL, L. **Os testemunhos orais na escola**: história oral e projetos pedagógicos. Lisboa: Edições Asa, 1996.

VIEIRA, C. R. Individualismo e sociedade. In: **VII Simpósio Internacional Processo Civilizador**: história, civilização e educação. Piracicaba: UNIMEP, 2003.

WALTER, B. **O narrador**. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 199.

WELLER, W. Compreendendo a Operação Denominada Comparação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 921-938, jul./set. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665106>.

APÉNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de um projeto de pesquisa intitulado: “DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários”. Que tem por objetivo analisar os sentidos produzidos sobre inclusão e/ou exclusão de alunos(as) com deficiência a partir de seus próprios discursos e dos discursos dos(as) alunos(as) sem deficiência, bem como dos profissionais que atuam no contexto acadêmico da Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) e da Universidade Veracruzana (México), de autoria do mestrando Rayner Raulino e Silva, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

Com o propósito de produzir dados que possam nos ajudar a realizar essa pesquisa convidamos o (a) senhor (a) para responder uma entrevista semiestruturada realizada pelo pesquisador. Tendo em vista os registros fiéis dos relatos durante as entrevistas, recorreremos ao auxílio de equipamento para gravação de voz, gravação de vídeo articulados aos registros manuais que serão realizados durante e depois da aplicação das referidas entrevistas. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia dos participantes do estudo.

Certas de contarmos com sua compreensão e colaboração, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Esclarecemos, também, que a participação é **voluntária** e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas, a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa

Eu, _____ -
_____, declaro ter sido informado e concordo em participar,
como voluntário (a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura: _____

Vitória, _____ de _____ de 2017.

Contato do pesquisador: Rayner Raulino e Silva, Mestrando em Educação, e-mail: raynerraulino@gmail.com.

APÊNDICE B - PLANO DE ATIVIDADES NO BRASIL

1. ATIVIDADE 1: Identificar as principais características e funções do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo (NAUFES).

Roteiro da entrevista

Nome do Entrevistado: _____

E-Mail: _____

Telefone: _____

Data Entrevista:

Apontamentos para a condução da entrevista informal

- 1- Início das atividades do NAUFES;
- 2- Tipos de apoio que o NAUFES fornece aos estudantes com deficiência matriculados;
- 3- Divulgação para os estudantes e professores sobre o apoio do NAUFES;
- 4- Disponibilização de equipamentos e outros materiais; e
- 5 - Perfil dos alunos que são atendidos pelo núcleo, tempo de permanência e desempenho.

2. ATIVIDADE 2: Mapear os documentos oficiais e técnicos referentes à inclusão de alunos com deficiência na UFES.

Roteiro básico para análise dos documentos

- a) Nome
- b) Ano de expedição/referência
- c) Objetivo do Documento
- d) Termo-chave:
 - a. Deficiência
 - b. Ingresso
 - c. Acessibilidade
 - d. Permanência

3. ATIVIDADE 3: Aplicar entrevistas semiestruturadas para identificar núcleos de significação de sentidos de inclusão e/ou exclusão no ensino superior.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

As questões que constituem o roteiro para as entrevistas com os alunos com deficiência:

- 1) Faça um pequeno relato sobre sua caminhada acadêmica até a chegada na Universidade (expectativas, realizações, frustrações, inquietações, relação com professores, funcionários e demais colegas).
- 2) Como é o seu relacionamento com colegas e professores?
- 3) Você conhece o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo (NAUFES)? Qual é a sua opinião sobre a existência do NAUFES?
- 4) Você sentiu alguma mudança promovida pelo NAUFES? () Não () Sim.
Qual?
- 5) Quais são as maiores dificuldades encontradas no seu acesso ao espaço universitário? E ao processo de aprendizagem?
- 6) O que você acha que seria necessário programar ou implantar para facilitar à pessoa com deficiência na Universidade?
- 7) As tecnologias oferecidas são acessíveis e condizentes com suas demandas?

As questões que constituem o roteiro para as entrevistas com os docentes:**Identificação:**

Nome, formação acadêmica, Curso que está vinculado, há quanto tempo atua na área acadêmica

Inclusão:

Possui conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva?

Onde obteve esses conhecimentos?

O que é inclusão?

O que pensa sobre a inclusão de alunos com deficiência?

O que usa nas suas disciplinas para incluir um aluno com deficiência? (metodologia, estratégias, serviços, recursos, etc)

Como é a dinâmica criada em sala de aula em que há alunos com deficiência?

Qual sua atitude face ao desempenho dos alunos com deficiência?

APÊNDICE D - DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a),

Usted está siendo invitado(a) a participar de un proyecto de investigación titulado: “DEFICIENCIA E INCLUSÃO: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários”. Este trabajo tiene por objetivo analizar los sentidos producidos sobre inclusión y/o exclusión de alumnos(as) con discapacidad a partir de sus propios discursos y los discursos de alumnos(as) sin discapacidad, así como de los profesionales que actúan en el contexto académico de la Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil) y la Universidad Veracruzana (México). Así mismo, tiene por autor al maestrando Rayner Raulino e Silva, como recomendación para la realización de la Maestría en Educación del Programa de Post Grado de Educación de la Universidad Federal de Espírito Santo (PPGE/UFES).

Con el propósito de producir datos que puedan ayudarnos a realizar esta investigación lo(a) invitamos a responder una entrevista semiestructurada realizada por el investigador. Con el objetivo de mantener los registros fieles a los relatos durante las entrevistas, recorreremos al auxilio de equipos digitales para la grabación de voz y grabación de vídeo articulados con los registros manuales, los cuales serán realizados durante y después de la aplicación de las entrevistas mencionadas. Los datos obtenidos durante el estudio serán analizados y difundidos en forma de relatórios y serán divulgados por medio de reuniones científicas, congresos y/o publicaciones, con la garantía de los participantes del estudio.

Así, seguros de contar con su comprensión y colaboración, estamos a disposición para cualquier esclarecimiento.

Esclarecemos, también, que la participación es **voluntaria** y que este consentimiento podrá ser retirado en cualquier momento, sin prejuicios para la continuidad de la investigación. Para todos los efectos, garantizamos la confidencialidad de las informaciones generadas, la privacidad y el anonimato de los sujetos de la investigación.

Yo, _____
_____, declaro haber sido informado y concuerdo en
participar, como voluntario (a), del proyecto de investigación descrito anteriormente.

Firma: _____
Xalapa, ____ de _____ del 2017.

**Contacto del investigador: Rayner Raulino e Silva, Maestrando en Educación,
e-mail: raynerraulino@gmail.com.**

APÉNDICE E - PLAN DE ACTIVIDADES EN MÉXICO

1. ACTIVIDAD 1: Identificar las principales características y funciones del *Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP)*.

Índice de la entrevista

Nombre del Entrevistado: _____

E-Mail: _____

Teléfono: _____

Fecha de entrevista:

Indicaciones para dirigir la entrevista informal

- 1- Inicio de actividades del PIIP;
- 2- Tipos de apoyo que el PIIP ofrece a los estudiantes con discapacidad matriculados;
- 3- Divulgación para los estudiantes y profesores sobre el apoyo del PIIP;
- 4- Disponibilización de equipos y otros materiales; y
- 5 - Perfil de los alumnos que son atendidos por el núcleo, tiempo de permanencia y desempeño.

2. ACTIVIDAD 2: Esquematizar los documentos oficiales y técnicos referentes a la inclusión de alumnos con discapacidad en la UV.

Índice básico para el análisis de los documentos

- e) Nombre
- f) Año de expedición/referencia
- g) Objetivo del documento
 - a. Palabra clave:
 - b. *Discapacidad*
 - c. Ingreso
 - d. Accesibilidad
 - e. Permanencia

3. ACTIVIDAD 3: Aplicar entrevistas semiestructuradas para identificar núcleos de significado de sentidos de inclusión y/o exclusión en la educación superior.

APÉNDICE F - ÍNDICE DE LA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Las preguntas que constituyen el índice para las entrevistas con los alumnos con discapacidad:

- 1) Realice un pequeño relato sobre su trayecto académico hasta la llegada en la Universidad (expectativas, realizaciones, frustraciones, preocupaciones, relación con profesores, funcionarios y demás compañeros).
- 2) ¿Cómo es su relación con sus compañeros y profesores?
- 3) ¿Usted conoce el *Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP)*? ¿Cuál es su opinión sobre la existencia del PIIP?
- 4) ¿Usted sintió algún cambio promovido por el PIIP? () No () Si ¿Cuál?
- 5) ¿Cuáles son las mayores dificultades encontradas en su acceso al espacio universitario? ¿Y al proceso de aprendizaje?
- 6) ¿Qué es lo que crees que sería necesario programar o implantar para facilitar el acceso a la persona con discapacidad en la Universidad?
- 7) ¿Las tecnologías ofrecidas son accesibles y de acuerdo con sus demandas?

APÉNDICE E - Preguntas que constituyen el índice de las entrevistas con los profesores:

Identificación:

Nombre, formación académica, curso al que está vinculado, hace cuánto tiempo actúa en la vida académica.

Inclusión:

¿Tiene conocimientos sobre Educación Especial y/o Educación Inclusiva?

¿Dónde obtuvo esos conocimientos?

¿Qué es inclusión?

¿Qué piensa sobre la inclusión de alumnos con discapacidad?

¿Qué es lo que usa en sus clases para incluir un alumno con discapacidad?
(metodología, estrategias, servicios, recursos, etc.)

¿Cómo es la dinámica creada en el salón de clases cuando hay alumnos con discapacidad?

¿Cuál es su actitud frente al desempeño de los alumnos con discapacidad?