



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Ana Paula Camilo Ciantelli
Organizadoras

Inclusão universitária no século XXI

dilemas atuais



SANDRA ELI S. DE O. MARTINS

Pedagoga, Doutora e Livre Docente em Educação. Professora assistente doutora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. É bolsista Professor Pesquisador - PQ1. Coordena atualmente o Núcleo de Atenção Pedagógica e de Inclusão da FFC/Unesp e membro da Comissão de Acessibilidade Local da FFC/Unesp. É coordenadora adjunta do Comitê Acadêmico de Acessibilidade e Deficiência, da Associação do Grupo de Universidades de Montevideo - CAAyD/AUGM. Esta coordenadora da Rede de Pesquisa Diferença, Inclusão e Educação (RPI), que integra o Projeto Diversidade, movimentos sociais e Inclusão – Unesp/ Capes-Print. Desenvolve pesquisas em Rede Internacional com subsídios do CNPq, na mesma temática. É membro da Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Directos Humanos, coordenada pela Universidad de La Serena - Chile. É vice-líder do grupo de pesquisa GEP-DI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão, cadastrado no Cnpq. (Fonte: Currículo Lattes).
Email: sandra.eli@unesp.br

**INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA
NO SÉCULO XXI:
dilemas atuais**

**Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Ana Paula Camilo Ciantelli**
Organizadoras

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Ana Paula Camilo Ciantelli
Organizadoras

**INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA NO SÉCULO XXI:
dilemas atuais**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2023



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

Conselho Científico

Aila Narene Dahwache Criado Rocha – Unesp/Brasil

Andrea Viera - Udelar/ Uruguai

Fabiane Adela Tonetto Costas – UFSM/Brasil

Fabiane Vanessa Breitenbach – UFSM/Brasil

Jáima Pinheiro de Oliveira – UFMG/Brasil

Julio Enrique Putallaz – UNNE/ Argentina

Lucélia Cardoso Cavalcante – UNIFESSPA/Brasil

Lúcia Pereira Leite – Unesp/Brasil

Marcelo Daniel Barrios D’Ambra- UNNE/Argentina

Maria José Bagnato – Udelar/ Uruguai

Sabrina Fernandes de Castro – UFSM/Brasil

Chamada Programa Universal MCTIC/CNPq - 2018 Proc. 425167/2018-6

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

- 137 Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais / Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Ana Paula Camilo Ciantelli (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2023.
385 p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-342-7 (Digital)

ISBN 978-65-5954-341-0 (Impresso)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-342-7>

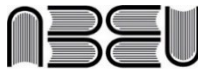
1. Deficiência. 2. Acessibilidade. 3. Políticas Públicas. 4. Inclusão Educacional. 5. Ensino Superior. I. Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. II. Ciantelli, Ana Paula Camilo. III. Título.

CDD 378

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2023, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

 <p>Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico</p>	 <p>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior</p>	 <p>Comité Académico Accesibilidad y Discapacidad – CAAyD</p>
<p>Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos</p>  <p>Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos</p>	 <p>Rede de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Inclusão</p>	 <p>Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”</p>
 <p>Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão</p>	<p>PPGE - UNESP/Marília</p>  <p>Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp/Marília</p>	 <p>Laboratório de Linguagem e Surdez – FFC/Unesp Marília</p>
 <p>DISEÑO UNIVERSAL E INCLUSION CATEDRA LIBRE - UNNE</p> <p>Cátedra Libre Diseño Universal e Inclusión / UNNE</p>	 <p>Programa de Internacionalização Projeto Diversidade, Movimentos Sociais e Inclusão - PrintCapes/ PPGE FFC/Unesp - Campus Marília</p>	

SUMÁRIO

Prefácio | *Georgina García Escala*.....9

Apresentação | *Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins e Ana Paula Camilo Ciantelli*.....15

Capítulo 1

Corpos deficientes, seus movimentos políticos por inclusão e seus agenciamentos no Ensino Superior Brasileiro: um ensaio à luz da filosofia da diferença.....27

Pedro Angelo Pagni

Capítulo 2

Do capacitismo ao acesso coletivo no ensino superior.....79

Marivete Gesser

Pamela Block

Lúcia Pereira Leite

Capítulo 3

Políticas, práticas e cultura inclusiva: desafios da gestão universitária.....111

Laura Ceretta Moreira

Karin Rank Liebl

Capítulo 4

Aportes para prácticas educativas no excluyentes: experiencia en la cátedra universitaria de Metodología Educativa Musical.....135

Marisa Andrea Cenacchi

Patricia Silvana San Martín

Capítulo 5

Accesibilidad en el proceso de ingreso a la Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México.....163

Gerardo Contreras Vega

Capítulo 6

Experiencia de implementación del índice de educación inclusiva en la Universidad Nacional del Nordeste.....177

Marcelo Daniel Barrios D'Ambra

Norma Elena Bregagnolo

María Natalia Caceres

Julio Enrique Putallaz

Capítulo 7

Retos y oportunidades para la inclusión en la educación superior en México.....207

Judith Pérez Castro

Capítulo 8

Fortalezas y debilidades en la formación para la atención de personas pertenecientes a colectivos de diversidades en las carreras de la salud de la facultad de Medicina de la Universidad de Chile.....**233**

Soledad Reyes Soto

Lorena Iglesias Véjar

Nathalie Llanos Rivera

Carolina Carstens Riveros

Diego Cifuentes Lucero

Capítulo 9

Acessibilidade, barreiras e desafios ao desempenho dos estudantes surdos no Ensino Superior.....**257**

Maria Helena Martins

Capítulo 10

O INES-BRASIL como facilitador da identificação de barreiras de acessibilidade em uma universidade pública brasileira.....**291**

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Ana Paula Camilo Ciantelli

Juliana Cavalcante de Andrade Louzada

Capítulo 11

Formação, atuação e perspectivas de docentes da UNIFESSPA na inclusão de alunos com deficiência.....**335**

Katiane Silva dos Santos

Lucélia Cardoso Cavalcante

Sobre as Organizadoras.....**367**

Sobre os Autores.....**369**

PREFÁCIO

Prologar un libro siempre es un honor y a la vez un desafío. Un honor, porque es la presentación del libro; y un desafío porque debe ser atrayente para captar la atención de las y los lectores, con la finalidad de invitarles a continuar leyendo. En este caso, el contenido del texto en sí mismo es atrayente y desafiante, porque invita a reflexionar y tomar conciencia acerca de un derecho humano fundamental: el derecho a la educación de calidad con equidad, a lo largo de todo el ciclo educacional. Esta reflexión que nos proponen las y los autores de este libro, nos invita como ciudadanos responsables a contribuir para que se cumpla este derecho. Por ello, agradezco a las compiladoras de este libro, Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins y Dra. Ana Paula Camilo Ciantelli, el honor de invitarme a escribir el prólogo.

Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais es un texto atrayente y desafiante además porque se adscribe a la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad que establece el derecho a la educación de calidad con equidad para las personas con discapacidad, normativa ratificada por la mayoría de los países que conforman la Organización de Naciones Unidas. También se adscribe a los acuerdos explicitados en la Conferencia Regional de Educación Superior del año 2008 y ratificado el 2018 respecto a valorar la

educación superior en América Latina y el Caribe como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Además, se adscribe a los compromisos asumidos por los estados en la Agenda 2030 para eliminar la pobreza y garantizar un *desarrollo humano, inclusivo y sustentable*, estableciendo entre otros objetivos, garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos. En síntesis, este libro nos moviliza a las comunidades universitarias porque devela, analiza y problematiza la exclusión de estudiantes con discapacidad y nos desafía a buscar soluciones de calidad, en conjunto.

Este libro es desafiante también porque, y tal como se plantea en el documento Balance y Desafíos a la CRES 2018, existen muchas interrogantes que *“nos movilizan cuando buscamos cambios sociales, políticos, culturales, pedagógicos, actitudinales e institucionales que apunten a garantizar el derecho a la igualdad, equidad y participación social de todos en la Educación Superior*. En ese contexto, las y los autores de este libro tratan de responder dichas interrogantes con los hallazgos producto de sus procesos investigativos. Las y los autores estudian -de manera inter y transdisciplinar-, algunas de estas interrogantes, tales como: impacto del modelo económico neoliberal y sus exigencias propias de la productividad, el capacitismo, políticas y prácticas universitarias para la inclusión de personas con discapacidad, acceso universal a los bienes de la cultura, utilización de la web para garantizar accesibilidad a la información y para demostrar lo aprendido, evalúan procesos de educación superior inclusiva basándose en los postulados de Tony Booth y Mel Ainscow

(prácticas, políticas y cultura), analizan las trayectorias educativas de estudiantes universitarios con discapacidad, estudian la percepción de diferentes actores de las comunidades universitarias respecto a la formación inclusiva, identifican los facilitadores y obstaculizadores que enfrentan los estudiantes universitarios sordos en dichas instituciones, entre otras.

Los hallazgos de estas investigaciones además, dan cuenta de la necesidad de abordar no solo aspectos del acceso a la información de los contenidos a tratar en clases y participación académica y social de los estudiantes con discapacidad, sino que también plantea la necesidad que los estados inviertan más recursos para la contratación de profesionales especializados a fin de brindar servicios de apoyo con calidad, capacitar al cuerpo académico y administrativo, desarrollar una infraestructura accesible y adquirir apoyos técnicos específicos, entre otras propuestas. Se destaca que, y tal como lo señala UNESCO y los propios autores, en todas estas decisiones acerca de las estrategias de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes que no están diseñadas pensando en personas con discapacidad o en la elaboración de políticas inclusivas, siempre se debe contar con la participación de las personas con discapacidad para idear soluciones verdaderamente inclusivas.

Para finalizar, es necesario destacar que la educación inclusiva es un proceso que transforma a toda la institución de educación superior porque se ocupa de identificar las barreras al aprendizaje y participación social que enfrentan los estudiantes con discapacidad a fin de eliminarlas para garantizar una educación de calidad con equidad. Si bien estas barreras pueden estar en las prácticas políticas y cultura de la institución educacional, tal como

lo postula Booth y Ainscow, en la universidad puede impactar en todas las funciones de dicha institución: docencia, investigación, vinculación con el medio y gobernanza. Sin embargo, y tal como lo plantea UNESCO, la inclusión y equidad es la base de una educación de calidad, porque promueve una educación que dignifica a cada persona y dignifica a la sociedad en su conjunto. Por ello, las universidades que asumen su compromiso social no pueden dejar que las personas con discapacidad se vean privadas del derecho a una educación superior de calidad y equidad, que les permitirá participar plenamente en la vida política, económica, social y cultural de sus comunidades, es decir, les permitirá el *empoderamiento* para su *emancipación*. A las comunidades universitarias a su vez, les permitirá examinar todo su quehacer y enriquecerse con el aporte de la diversidad de la gran familia humana.

La Serena, Chile, noviembre de 2022.

Georgina García Escala

Universidad de La Serena, Chile

Coordinadora Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe
sobre Discapacidad y Derechos Humanos

APRESENTAÇÃO

Muitos são os questionamentos em torno das mudanças necessárias à promoção de políticas sociais, culturais e educacionais que garantam o direito de igualdade, equidade e participação social de todos no Ensino Superior.

Inúmeros são os desafios que impedem e/ou dificultam o acesso e participação de pessoas em situação de deficiência no Ensino Superior, agravados com complexidade das restrições decorrentes do isolamento social pós-pandemia Covid-19.

Desse modo, esta obra se dedicará em compreender: quais dilemas se fazem presentes nos discursos políticos e acadêmicos na Educação Superior na contemporaneidade? Quais discursos teórico-metodológicos têm mobilizado mudanças das políticas institucionais universitárias? O que é necessário modificar para que as universidades sejam mais inclusivas? Que caminhos podemos percorrer para garantir que a pluralidade humana constitua modos de existir de diferentes corpos que habitam e/ou transitam nos espaços da Universidade? Que planos e ações são necessários para transformar os obstáculos em facilitadores à promoção de culturas, políticas e práticas inclusivas na Educação Superior? Perguntas como estas e tantas outras foram capturadas por um devir constante pelo

compromisso, dos que se aventuraram compartilhar percepções encarnadas na multiplicidade de compreensões que mobilizaram o título desta obra “Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais”.

Diante desse contexto ainda excludente, preconceituoso, desigual, marcado por lutas, resistências, conquistas, escutas, partilhas, mudanças, transformações que se insere essa obra.

Nessa direção, o presente livro, *Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais*, objetivou estabelecer reflexões teórico-metodológicas acerca dos processos de exclusão social e educativa de populações em situação de vulnerabilidade social, das quais se identificam ou se reconhecem as pessoas em situação de deficiência. Propõe estabelecer, ainda, reflexões que priorizassem o diálogo interseccional sobre os modos do humano ser e estar no mundo, nas suas relações de classe, gênero, etnia, condição social, entre outras consideradas como marcas constitutivas da diversidade humana. Por fim, destacou as boas práticas de desenvolvimento e participação desse grupo aos bens culturais produzidos nos espaços Universitários em contextos internacionais distintos.

A obra é fruto de estudos e pesquisas realizados de forma colaborativa com pesquisadores de diferentes contextos internacionais sobre a temática inclusão e acessibilidade, derivados dos trabalhos apresentados no “I Encontro de Redes Internacionais em pesquisas sobre Acessibilidade e Inclusão”, realizado pelos pesquisadores do Projeto de Pesquisa em Rede denominado de “Inclusão e Acessibilidade em contextos distintos”, do Programa UNIVERSAL/CNPq (Proc. 425167/2018-6) que integra

pesquisadores da Universidade Estadual Paulista - Unesp/FFC/ Brasil/Marília, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/Brasil, da Faculdade de Psicologia - Udelar/Uruguai, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Nacional do Nordeste - UNNE/ Argentina. Também conta com a colaboração de pesquisadores da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA/Brasil e pesquisadores/ colaboradores de instituições de Ensino da América Latina e do Caribe.

Estas ações estão em consonância com o plano de trabalho no Núcleo 4 - Acessibilidade, Deficiência e Educação Inclusiva, do Projeto Internacional de Redes de Pesquisa denominado “Diversidade, Movimentos Sociais e Inclusão” - Edital PROPG 02/2019, coordenada pelo Prof. Pedro Pagni – Unesp/Marília, no Convênio CAPES-PRINT-UNESP - “Tema sociedades plurais”, na qual participam alunos de graduação e pós-graduação de diferentes das instituições envolvidas e articuladas as universidades parceiras.

Em geral, os propósitos de organização desta obra congregam o compromisso com as pautas do Comité Académico de Accesibilidad y Discapacidad, da Associação do Grupo de Universidades de Montevideo (CAAyD/AUGM)¹, caracterizado como um espaço representativo de trabalho coletivo e acadêmico com o propósito de assessorar o desenvolvimento e implementação de políticas públicas institucionais de acessibilidade e inclusão na Educação Superior. Envolve, também, a contri-

¹ CAAyD/AUGM:

<http://grupomontevideo.org/sitio/que-es-un-comite-academico/>

buição de pesquisadores da Rede de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Inclusão² da Unesp/Brasil e da Red Interuniversitária Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Directos Humanos³, que assumem o compromisso pelo desenvolvimento e a disseminação de estudos, pesquisas sobre políticas, culturas e práticas inclusivas, em distintos contextos universitários e com apoio da Cátedra Libre Diseño Universal e Inclusión / UNNE , Argentina.

Outras redes de apoio foram relevantes para esta obra, como o Laboratório de Linguagem e Surdez (LaLiS) composto por pesquisadores, estudantes da graduação e pós-graduação, bem como professores que tem por objetivo desenvolver, apoiar o estímulo de ações com enfoque nos estudos e pesquisas na área da educação bilíngue dentro da Filosofia e Ciências da UNESP - Campus de Marília. Destaca-se que as atividades do LaLiS estão vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão (GEPDI) da Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru, que propõe constituir um espaço de produção e compartilhamento acerca dos conhecimentos conectados aos temas: deficiência inclusão social e/ou educacional, políticas públicas, acessibilidade, formação inicial e/ou continuada de professores, direito a informação e/ou a comunicação, com ênfase nas áreas de Psicologia e Educação.

Agradecemos a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade

² REPADI - <https://www.acessibilidade.unesp.br/>

³ RIDDH - <http://red-universidadydiscapacidad.org/>

Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Marília -, por apoiarem as investigações relacionadas ao tema deste livro, oferecendo um espaço de troca de relações e conhecimento humanizado, onde o objetivo deste livro se conecta diretamente com a ampliação da inclusão e acessibilidade dentro da UNESP e na sociedade de forma geral.

Por fim, agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/Programa Universal) pelo financiamento da pesquisa em rede internacional que deu fruto a este valioso livro.

Esta obra se apresenta organizada em onze capítulos, sob a forma de ensaio teórico, revisão bibliográfica e/ou relatos de pesquisas. Contou com a colaboração de vinte e cinco autores de diversas instituições públicas de ensino superior de diferentes países: Universidade da República, Uruguai; Instituto Rosario de Investigaciones em Ciências da Educação, Argentina; Universidade Nacional do Nordeste, Argentina; Instituto de Investigación sobre a Universidade e a Educação, México; Universidade Veracruzana, México; Universidade do Chile, Chile; Universidade do Algarve, Portugal; Universidade Western, Canadá; Universidade Estadual Paulista, Brasil; Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; Universidade Federal do Paraná, Brasil e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.

O título do primeiro capítulo do livro “Corpos deficientes, seus movimentos políticos por inclusão e seus agenciamentos no Ensino Superior Brasileiro: um ensaio à luz da filosofia da diferença”, de autoria de Pedro Ângelo Pagni, trouxe um olhar genealógico sobre os percursos do movimento da inclusão

educacional brasileira. Para tanto, o autor reconstituiu as linhas gerais dos movimentos por inclusão educacional e justiça social no Brasil promovidos para e pelas pessoas com deficiência, problematizando os modelos médicos e sociológicos nos quais parte de suas lutas políticas se apoiaram e o terreno no qual emergem no presente. Em seguida, analisou o corpo dessas pessoas em sua singularidade, alianças e comunhão na esfera pública da perspectiva das filosofias da diferença, com destaque para o significado de suas presenças na inclusão educacional no ensino superior brasileiro e para a discussão de seus efeitos de poder e de saber, produtores de certo deslocamento de seus eixos, produzido conjuntamente às lutas de movimentos políticos (como os dos afrodescendentes, de povos indígenas, das feministas, dentre outros) em busca de justiça social para a população brasileira marginalizada. Assim, o autor ensaiou um contorno acerca dos corpos deficientes à luz desse ponto de vista filosófico da diferença, focando nos desafios a serem enfrentados assim como alguns caminhos possíveis de lutas, em uma política de alianças com outros movimentos em prol de inclusão na educação superior e de justiça social na sociedade brasileira.

O segundo capítulo, de autoria de Marivete Gesser, Pamela Block e Lúcia Pereira Leite, buscou apresentar as contribuições dos Estudos da Deficiência para contrapor com o capacitismo e promover o acesso coletivo ao ensino superior. Intitulado “Do capacitismo ao acesso coletivo no ensino superior”, o capítulo, primeiramente, traz uma breve caracterização do tema em geral, conjecturando como os princípios normativos têm orientado políticas públicas para promover a

participação mais expressiva de pessoas com deficiência em diferentes âmbitos sociais, compreendendo-o como um sujeito de direitos. Em seguida, retratou o modo como o capacitismo vem sendo reproduzido nesse nível de ensino, bem como os seus efeitos na experiência acadêmica de estudantes com deficiência. Por fim, apresentou algumas contribuições dos estudos da deficiência, com ênfase na Justiça Defiça (*Disability Justice*) para a produção do conhecimento e a construção de práticas inclusivas.

As autoras Laura Ceretta Moreira e Karin Rank Liebl, no capítulo “Políticas, práticas e cultura inclusiva: desafios da gestão universitária”, discorrem sobre as políticas e as práticas constituídas na perspectiva inclusiva, sobretudo, na educação superior. Para tanto, as autoras analisaram os documentos legais e institucionais da Universidade Federal do Paraná e as dimensões da inclusão foram trazidas pelo olhar da cultura, das políticas e das práticas inclusivas, tendo como foco o Index para a Inclusão de Booth e Ainscow (2011). As autoras concluíram que o processo de inclusão não passa, apenas, pela oferta de políticas de acesso, visto que é preciso, de um lado, que o caráter transversal da permanência perpassa os princípios institucionais da tríade ensino, pesquisa e extensão na gestão educacional.

No quarto capítulo, “Aportes para prácticas educativas no excluyentes: experiencia en la cátedra universitaria metodología educativa musical”, Marisa Andrea Cenacchi e Patrícia Silvana San Martin apresentam uma perspectiva teórica metodológica para a formação de estudantes, visando transformar os problemas da exclusão escolar ativando os princípios sócio-técnico-culturais da

"Acessibilidade-DHD", que se alinham com o Desenho Universal. Trata-se de um estudo de caso que ocorreu na disciplina de Metodologia Educacional Musical da carreira de Docência/Licenciatura em Educação Musical de uma universidade argentina. As autoras concluíram que a participação sem exclusões é possível se toda a comunidade educativa estiver sensível ao Outro, escutando e respondendo às necessidades contingentes, o que implica colocar em ação a construção da corresponsabilidade na prática educativa.

O autor, Gerardo Contreras Vega, no capítulo "Accesibilidad en el proceso de ingreso a la Universidad Veracruzana", trouxe o processo que é seguido pela Universidade Veracruzana, a maior universidade pública do sudeste do México, para tornar a inscrição e o exame acessível aos candidatos com deficiência visual da instituição. A metodologia utilizada para garantir a acessibilidade é descrita com base nas Diretrizes de Acessibilidade de Conteúdo da Web (WCAG), os atributos ARIA e os resultados obtidos ao longo dos anos em que esse processo foi aplicado. Ao final, o autor analisa os aspectos positivos e negativos desse processo.

No capítulo seis, "Experiencia de implementación del índice de educación inclusiva en la Universidad Nacional del Nordeste" os autores, Marcelo Daniel Barrios D'ambra, Norma Elena Bregagnolo, María Natalia Caceres e Julio Enrique Putallaz, trouxeram a experiência ocorrida no Campus de Resistência da Universidade Nacional do Nordeste de implementação da metodologia INES na Faculdade de Letras, que permitiu demonstrar, por meio de diferentes indicadores, a situação atual

em que a unidade acadêmica se encontra para garantir uma educação inclusiva. Os resultados, ainda preliminares, permitiram estimular transformações na instituição a partir da conscientização de autoridades e membros da comunidade acadêmica que podem ser traduzidas em ações, projetos, programas e políticas institucionais.

No capítulo seguinte, intitulado “Retos y oportunidades para la inclusión en la educación superior en México”, Judith Pérez Castro analisa a trajetória de um grupo de estudantes com deficiência de duas universidades públicas no México, destacando três momentos: a inclusão educacional - a presença, a participação e a aprendizagem. De acordo com seus resultados, os estudantes ainda enfrentam múltiplas barreiras para ingressar na universidade, porém, as mais importantes são observadas na participação e no aprendizado. A autora salienta que apesar das barreiras existentes, os entrevistados sinalizaram como facilitadores da inclusão, o apoio de seus pares e professores, principalmente no que diz respeito à participação nas aulas, realização dos deveres de casa, exames e cumprimento dos procedimentos institucionais, colaborando para que se sintam parte do grupo e tenham uma boa convivência.

Já Soledad Reyes Soto, Lorena Iglesias Véjar, Nathalie Llanos Rivera, Carolina Carstens Riveros e Diego Cifuentes Lucero, no capítulo “Fortalezas y debilidades en la formación para la atención de personas pertenecientes a colectivos de diversidades en las carreras de la salud de la facultad de Medicina de la Universidad de Chile”, buscam conhecer os pontos fortes e fracos nas habilidades adquiridas para o cuidado de pessoas de diversos grupos, a partir da percepção dos membros da Faculdade de

Medicina da Universidade do Chile (FAMED-UCh). Para isso, realizaram entrevistas semiestruturadas, grupos focais e uma pesquisa on-line com alunos, gestores e egressos das carreiras ministradas pela FAMED-UCh. Os autores concluíram que a percepção dos pontos fortes e fracos da formação variam de acordo com o perfil de cada profissão e que, de um modo geral, não são identificadas competências específicas que permitam uma melhor atenção às pessoas pertencentes a grupos de diversidades, embora se reconheça de forma transversal a importância de competências transversais que permitam ultrapassar certas dificuldades na prática.

Em Portugal, no capítulo nove “Acessibilidade, barreiras e desafios ao desempenho dos estudantes surdos no Ensino Superior”, Maria Helena Martins busca conhecer e analisar o processo de inclusão, as acessibilidades, as barreiras e os desafios ao desempenho dos estudantes surdos numa Universidade Pública Portuguesa. Os quatro estudantes surdos que participaram do estudo responderam um questionário com questões abertas sobre sua trajetória acadêmica. Os resultados revelaram que estes estudantes se sentem acolhidos nas turmas pelos colegas e professores, contudo, referem que ainda existem diversas barreiras que dificultam a sua verdadeira inclusão no Ensino Superior e que se relacionam, sobretudo, com as questões relativas à comunicação e que foram exacerbadas pela utilização das máscaras impostas pela pandemia que se vivenciou. Ademais, os estudantes consideram que a presença das intérpretes se constitui como um valioso elemento facilitador para o seu sucesso acadêmico e socialização, mas referem que é preciso uma mudança coletiva para que sejam respeitados os seus direitos no contexto do Ensino Superior.

O décimo capítulo denominado “O INES-BRASIL como facilitador da identificação de barreiras de acessibilidade em uma universidade pública brasileira”, de autoria de Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Ana Paula Camilo Ciantelli e Juliana Cavalcante de Andrade Louzada, demonstra quais os indicadores de barreiras de acessibilidade e inclusão os universitários na situação da deficiência apontam estar presentes em uma instituição pública brasileira no interior do Estado de São Paulo. Os dados foram recolhidos por meio da aplicação do INES - “Inclusão para o Ensino Superior” (COLÔMBIA, 2017), adaptados e traduzidos para o contexto universitário brasileiro, via preenchimento no Google Forms (on-line). Os 19 estudantes retrataram de forma tímida a existência de indicadores de políticas inclusivas na instituição, contudo, alertaram para a cor vermelha haver a prevalência de índices de barreiras metodológicas/pedagógicas, atitudinais e programáticas, seguidas de índices de 60% a 80% na cor amarela presente em todas as categorias de barreiras de acessibilidade e a cor verde (mais de 80%) presente apenas num indicador das barreiras comunicacional, informacional e tecnológica. As autoras sinalizam “urgência” a providências de medidas e políticas institucionais que visem a organização de um plano de melhora, capaz de transformar as barreiras em facilitadores para a promoção de culturas e práticas inclusivas na universidade.

Por fim, o último capítulo “Formação, atuação e perspectivas de docentes da UNIFESSPA na inclusão de alunos com deficiência”, as autoras, Katiane Silva dos Santos e Lucélia Cardoso Cavalcante, buscam responder as seguintes questões:

Como docentes universitários significam suas práticas e experiências com alunos com deficiência? Que indicadores de inclusão se expressam nas falas de docentes? Para tanto, os docentes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA responderam um questionário com questões fechadas e abertas, disponibilizado de forma on-line e que abordou informações de perfil formativo, atuação profissional, relatos e reflexões sobre sua experiência pedagógica com alunos com deficiência em contexto universitário. A partir dos resultados, as autoras concluíram que se faz necessário investimentos públicos nas instituições públicas federais, para que possam desenvolver serviços de apoios especializados, com qualidade, visando a contratação de profissionais especializados, além da necessidade de investimentos em uma política de formação continuada do docente universitário que responda aos desafios da prática pedagógica.

Aproveitamos para agradecer o empenho, confiança, parceria e colaboração de todos os autores presentes nessa obra. Estamos certas de que este livro contribuirá com a temática da inclusão e acessibilidade de pessoas em situação de deficiência no Ensino Superior, possibilitando reflexões, conscientizações, decisões, soluções, recursos e práticas educacionais inclusivas nos distintos contextos internacionais.

Ana Paula Camilo Ciantelli

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Organizadoras

CAPÍTULO 1

Corpos Deficientes, seus Movimentos Políticos por Inclusão e seus Agenciamentos no Ensino Superior Brasileiro: um ensaio à luz da Filosofia da Diferença

Pedro Angelo PAGNI¹

Introdução

O acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior tem sido visto como uma das conquistas das lutas de seus movimentos políticos por inclusão educacional e por justiça social. Esses movimentos ganharam força nas últimas cinco décadas, sofrendo alguns reveses nos últimos anos em países da América Latina e, especialmente, no Brasil. Esses reveses decorreram, de um lado, da reconfiguração de forças sofridas com a ascensão ao poder estatal de um ultraliberalismo neoconservador; de outro, das sombras que acompanharam seus embates internos que, não

¹ Professor associado da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília.
E-mail: pedro.pagni@unesp.br. ORCID: 0000-0001-7505-4896.

obstante a conquista de certo reconhecimento histórico de sua condição de sujeito de direitos, fez ressurgir nos últimos cinco anos uma visão retrógrada no sentido integrativo na inclusão educacional brasileira.

Interessa a este capítulo ensaiar um olhar heterogenealógico sobre os percursos desses movimentos, partindo do problema da “indignidade de falar pelo outro” enunciado por Gilles Deleuze em um debate com Foucault (1990), evidenciando, em grossos traços, algumas tensões internas e situando historicamente a emergência de um outro ponto de vista sobre a inclusão educacional brasileira.

O problema enunciado por esses filósofos da diferença é apropriado neste capítulo para interpelar a dimensão ética ignorada pelos saberes produzidos sobre a deficiência e as epistemes nas quais se apoiam para a compreendê-la como um desvio que necessita de correção, segundo os modelos médicos e alguns sociológicos, para se aproximar da norma e da regulamentação social. Esse ponto de vista ético interpela a objetivação daquele corpo, ao assujeitá-lo a tecnologias de reabilitação à luz daqueles saberes e ao submetê-lo a dispositivos de poder que ignoram sua singularidade, invisibilizam sua expressividade e, quando possível, silenciam seus enunciados discursivos.

Dessa forma, falam sobre esse corpo designado de deficiente, tratam dele e, por meio de saberes e tecnologias, o enquadram a uma normalização com vistas a integrá-lo ou, mesmo, a uma regulamentação social que se propõe inclusiva, porém, excludente, porque é feita para e não com ele.

Mesmo na passagem de um modelo integrativo para um modelo político-social inclusivo salientada por uma literatura

conhecida (SASSAKI, 1997; MANTOAN, 2003), pouca atenção foi dada a esse saber produzido conjuntamente a tecnologias que ao invés de subjugar esses corpos evidenciasse sua potência para se rever a normatividade e regulação social vigentes, assim como aos movimentos políticos que empreenderam historicamente em prol de inclusão educacional e justiça social, assumindo certo protagonismo em suas lutas pela afirmação da vida, de seus modos de existir e de ser no mundo. Em outras palavras, numa passagem de objeto de saberes, de poderes e de políticas públicas a atores ou parceiros de sua construção.

Este é o objetivo geral deste capítulo ao considerar a proveniência dos movimentos das pessoas com deficiência. Especificamente, para isso, analisa-se criticamente as tensões internas de tais movimentos, os indícios do escape à norma médica e a normalidade social com o intuito de problematizar os modelos dos saberes que nelas se pautaram, assim como assinala os poderes emergentes de um *corpo comum* como qualquer outro em suas lutas por educação inclusiva e justiça social.

Mediante tal análise e apontamentos, interessa vislumbrar no *corpo comum* formado com a presença de múltiplas inscrições de corpos deficientes, negros, gays, dentre outros, no ensino superior, a potencialidade gerada pelos seus encontros e as formas como agenciam linhas de fuga a uma molaridade e modelagem social, assim como a sua clandestinidade aos paradigmas de inclusão e de cultura universitária vigentes.

Dessa forma, se ensaia neste capítulo um olhar heterogenealógico sobre esses movimentos de pessoas com deficiência na qualidade de um de seus aliados e se discute a

possibilidade de pensar sob a ótica filosófica da diferença a formação de um *corpo comum* no ensino superior.

Propõe-se a pensar em um corpo, assim, onde as arestas de sua inclusão educacional sejam evidenciadas e as suas lutas devenham latentes, como veias que pulsam no sentido de deslocar a cultura hegemônica dessas instituições de seu eixo para se abrir ao acolhimento desse corpo outro, no qual se inscrevem as diferenças e emerge os devires minoritários de um *povo que falta*, para usar a expressão de Deleuze (1997).

O que implica em assumir este ensaio como tangenciando uma escrita literária que escreve por esse povo, não em lugar dele, mas *em intenção de* um por vir, ou melhor seria dizer, de uma fabulação em que se o contorna, dando relevo a sua presença e a sua existência, já que nem sempre ocupa lugar de fala ou desenha curvas enunciativas, como é o caso das pessoas com deficiência.

Entre o protagonismo do sujeito de direitos e a objetificação dos saberes especializados: movimentos políticos das pessoas com deficiência no Brasil

Os movimentos das pessoas com deficiência na América Latina e, particularmente, no Brasil ocuparam papel relevante nas lutas políticas das últimas décadas por inclusão educacional e justiça social. Júnior e Martins (2010) situaram a emergência desses movimentos em meados de 1980, com a assunção do protagonismo por parte das pessoas com deficiência e de seus aliados – familiares e especialistas – nas reivindicações por inclusão educacional e justiça social no Brasil.

Por sua vez, Bueno (1993), Januzzi (2012) e outros sugerem antecedentes pregressos a essas lutas políticas, articulando-o ao desenvolvimento da área da Educação Especial e a um movimento social *pelos* pessoas com deficiência.

Com vistas a pensar na genealogia histórica desses movimentos, de um ponto de vista diverso dessa restrição a um campo de saber e daquilo que se denominou de passagem de um modelo integrativo para um modelo inclusivo anteriormente mencionado, situarei a sua emergência no contexto político dos anos 1980, na medida em que esses corpos chamados deficientes se lançam, por intermédio de algum de seus atores e aliados, na cena dos debates, protagonizando algumas lutas específicas por direitos civis e justiça social, abandonando uma posição de subalternidade às associações que anteriormente os representavam.

O clima propiciado pela abertura política de 1984, com o fim da Ditadura Civil Militar, mobilizou os ativistas desse movimento político, com o intuito de diretamente ou por meio de seus representantes legislativos colaborarem ativamente com a Assembleia Nacional Constituinte que se responsabilizaria pela elaboração da Constituição Federal de 1988. Juntamente com militantes de outros movimentos sindicais, de Trabalhadores Sem Terra, afrodescendentes, dentre outros, em busca de justiça social, esses ativistas com seus aliados lutaram por direitos à educação para todos e de seguridade social. Interessava a eles, também, introduzirem um capítulo sobre os seus direitos na referida Carta Magna. Estrategicamente, tendo em vista a federalização das instituições especializadas para cada deficiência em particular e da

impossibilidade de se reunirem numa única confederação, eles se organizaram em uma comissão que teve papel decisivo nessa luta.

Contudo, se os direitos gerais foram assegurados pela Constituição de 1988, a conquista desses direitos específicos somente foi regulamentada com a publicação da Lei no. 13.146 de 06/07/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) –, portanto, quase três décadas depois. Por sua vez, contribuíram para essa conquista uma série de fatores externos² e, não sem algumas tensões, de gradativas vitórias internas desse movimento da sociedade civil junto à sociedade política brasileira³.

² Dentre os fatores externos destacamos o decisivo papel da Organização das Nações Unidas (ONU) que, em 1981, com a proclamação do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (AIPD), concorreu para a mobilização do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil e em outras partes da América Latina. No continente, a Organização dos Estados Americanos (OEA) levou à cabo essa tarefa ao fomentar o Programa de Ações Mundiais para as Pessoas com Deficiência (Resolução ONU 37/52 – 03/12/1982) e ao implementá-lo (Resolução ONU 45/91 – 14/12/199), no que se denominou de uma década (2006 a 2016) de ações voltadas a esse público em nível global. Essas ações globais não apenas mobilizaram o movimento político brasileiro das pessoas com deficiência, como também contou com a participação de alguns de seus ativistas, que reciprocamente colaboraram para esse plano global, assim como para sua implementação nas décadas subsequentes, inspirados por um paradigma de inclusão educacional e um modelo social de deficiência. Papel crucial desempenhou também Declarações como a de Salamanca (UNESCO, 1994) que serviu como um norte para essas ações globais, com grande repercussão para que o governo estatal brasileiro assumisse um compromisso com esse movimento transnacional pela inclusão das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que fosse pressionado pela sociedade civil a implementar algumas medidas em relação tanto a esse público quanto à educação inclusiva.

³ Decorreu dos compromissos com os organismos internacionais e a sociedade civil brasileira algumas propostas que, antecedendo o Estatuto da Pessoa com

A implementação de um plano de educação inclusiva no Brasil, analisado em outra ocasião (PAGNI, 2019b), porém, não ocorreu sem disputas internas a esse movimento político e sem um embate significativo com os aliados que, taticamente, engajaram-se para que essas pessoas se constituíssem em sujeitos de direitos. Afinal, as disputas internas e esses embates ocorriam largamente nesse contexto de abertura política brasileira, como revelam as entrevistas com ativistas desse movimento político das pessoas com deficiência (JÚNIOR; MARTINS, 2010).

Nessas entrevistas se encontra a menção comum a certo protagonismo de pessoas com uma determinada deficiência (deficientes físicos ou cegos, por exemplo) sobre outras (surdos e deficientes intelectuais), em razão de as barreiras linguísticas e cognitivas desfavorecerem para alguns o maior intercâmbio com o mundo normalizado. Ocorreu, igualmente, uma série de questionamento sobre se aqueles ou aquelas que iam representá-los junto ao poder público deveriam ser pessoas na mesma condição de deficiência ou, na qualidade de aliados, com abertura para as demandas vividas por elas.

As discussões sobre “a deficiência” ocorreram, em geral, em uma situação de registro, isto é, a partir do modo como elas foram

Deficiência em 2015, a publicação da Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência – regulamentado pelo Decreto 6949, de 03 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009) – e do Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Por meio dessa regulamentação quanto ao público e planejamento para a implementação de uma educação inclusiva garantiu-se o acesso dessa população à espaços públicos, o direito ao trabalho e ao lazer, o ingresso das pessoas com deficiência em escolas regulares da educação básica e, gradativamente – com a Lei de cotas para o ensino superior de 2003, no ensino superior brasileiro.

concebidas nos campos acadêmicos como os relacionados aos saberes médicos, sociológicos, psicosociológicos, filosóficos, dentre outros. Por vezes, se reportaram às representações das próprias pessoas com deficiência ou de seu reconhecimento, a partir desses saberes ou daqueles circulantes no senso comum, quando não presentes no aparato jurídico, nos documentos oficiais que regularam os seus direitos ou o estatuto de sua condição.

Contudo, parece haver uma determinação daqueles saberes e dessas práticas circulantes em torno da qual as pessoas com deficiência se reconheceram na formulação das políticas públicas inclusivas, muitas vezes elaboradas pelos chamados especialistas, dentre outros, sem que esse público efetivamente participe de sua elaboração. Seguiu-se, dessa forma, um padrão frequente em torno do qual aqueles que se autodenominam de especialistas exerceriam um poder velado sobre esse sujeito, ignorando o quão seria “indigno falar pelo outro” e o quanto isso implicaria num exercício de poder sobre esse outro, quando não de completo abuso ao legitimar formas de violência e, porque não dizer, de exclusão exercidas contra ele.

Um sinal de reversão desse jogo de poder, todavia, só começou a ganhar significação no Brasil a partir dos anos 1980, quando uma série de movimentos sociais, dentre eles, os das pessoas com a deficiência começaram a tomar para si o protagonismo de suas ações e, gradativamente, exigir sua conversão em uma atitude na enunciação das pautas políticas relacionadas ao direito desse público à cidadania nos anos 2000.

“Nada sobre nós sem nós”⁴ foi o lema que emergiu da ação militante das pessoas com deficiência nesse período. A sua assunção promoveu maior participação desse público nos marcos dessas políticas, não obstante as divergências internas entre as várias deficiências e tensões expressas em um conjunto de entrevistas organizadas por Júnior e Martins (2010). Juntamente com o movimento pela vida independente dessas pessoas (SASSAKI, 2004), veiculado em países centrais do capitalismo e que atravessaram as demandas do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil, essa atitude fez com que elas exigissem maior participação na elaboração das políticas públicas voltadas a esse público no período.

Todavia, tal movimento político ainda se encontrava bastante aliado a um grupo de especialistas que, pautados num modelo social e na compreensão de que as lutas em jogo implicavam em reconhecimento e justiça social, forjou uma proposta de educação inclusiva, marcada pelo paradigma científico da norma ou da normalidade (PAGNI, 2019b).

No desenvolvimento desse movimento político também se observou uma mudança do perfil social e no grau de engajamento

⁴ Originalmente, segundo Sasaki (2007), a frase foi expressa por William Rowland ativista negro sul-africano, em plena luta contra o apartheid nesse país, e adotada pela *Disabled People South Africa* (DPSA) em 1986. Alguns anos mais tarde, em 2001, foi retomada por Tom Shakespeare em uma palestra sobre a Deficiência como atitude, proferida numa universidade australiana e, no mesmo ano, adotado como lema por movimentos como *People First*, *Mencap*, *Change* e *Speaking Up* da Grã-Bretanha. Desde então ativistas de todo mundo tem adotado o lema e transformado essa frase numa bandeira de luta e do protagonismo das pessoas com deficiência na elaboração de políticas públicas voltadas a esse público.

das pessoas com deficiência graças a emergência de uma série de organizações menores e dispersas quanto as suas reivindicações por inclusão educacional e justiça social. Para alguns desses ativistas, a questão era a de continuar vivo e isto significava não apenas maior engajamento e ativismo político, mas visibilidade as suas pautas e agendas comuns, postulando publicamente a condição de ser um cidadão como qualquer outro.

Essa forma de pensar propiciou a esse movimento político maior reconhecimento das condições das pessoas com deficiência e sua afirmação ganhou maior representatividade a partir dos anos 2000, com a propagação de sua representação como um sujeito de direitos, mediante a implementação de um plano político estatal inspirado em um paradigma de inclusão educacional e de justiça social. Esse plano, ainda que apoiado na crítica neoliberal ao *Welfare State*, buscava retomar os dispositivos de seguridade deste último para reparar as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, acirradas com a globalização da economia e do neoliberalismo.

No contexto político-econômico abordado, o governo estatal implementou dispositivos de segurança às pessoas com deficiência, desde meados de 2000 até 2016, possibilitando-lhes, conforme os princípios liberais, certa igualdade formal perante a lei e maior oportunidade para atuar em diversos campos da sociedade civil brasileira. Em plena globalização neoliberal, o movimento das pessoas com deficiência contou internamente com aliados importantes.

Assim, no campo político, além dos movimentos da sociedade civil anteriormente destacados e seus representantes no

poder legislativo, os governos de viés social-democrata e sensíveis as suas demandas como os de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) (RECH, 2011). Esses governos criaram secretarias especiais ligadas aos Direitos Humanos, ou próprias, como a Secretaria Nacional de Direitos às Pessoas com Deficiência, assim como um compromisso com as pautas da inclusão e da justiça social.

No campo acadêmico, as tecnologias e ciências da reabilitação foram acompanhadas de uma tendência a um modelo social da deficiência no desenvolvimento de algumas áreas do saber como a Educação Especial. Desse modo, o viés médico desse campo cedeu espaço para um modelo social da deficiência e adotaram um paradigma inclusivo mais amplo voltado a esse público.

A aliança com pesquisadores e educadores especialistas formados, desse ponto de vista, contribuiu para que a pauta do movimento se centrasse em questões como a da matrícula de pessoas com deficiência no ensino regular, a da acessibilidade nas escolas e em outros espaços urbanos, a das cotas para tal público conjuntamente a outros grupos denominados “minoritários” (afrodescendentes, povos indígenas, estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica) no ensino superior.

As conquistas obtidas por esse movimento político foram relevantes até 2016, com a ampliação do número de matrículas de pessoas com deficiência na escola regular, estabelecimento de cotas para tal público, conjuntamente a outras diferenças, em algumas instituições de ensino superior, sem contar o reconhecimento

pleno, de que seriam definitivamente sujeitos de direitos e de justiça social, não sem algum incômodo.

Na ocasião da implementação desse plano de educação inclusiva e política de justiça social, algumas resistências foram manifestadas, por exemplo, por parte de comunidades surdas e associações de deficientes intelectuais que não renunciaram as instituições especializadas destinadas aos estudantes com essas deficiências, com autonomia ou funcionamento conectado à escola regular. Essas tensões produziram em algumas regiões do país um sistema paralelo de instituições mais integrativas do que inclusivas que, contraditoriamente, obtinham apoio financeiro estatal para atender um público que relutava em se matricular no ensino regular e demandava atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, elas se tornaram ainda maior quando os ataques às conquistas no campo dos direitos civis das pessoas com deficiência emergiram com as políticas ultraliberais e neorreacionárias, respectivamente, dos governos de Michel Temer (2016-2018) e neoconservadoras de Jair Bolsonaro (2018).

Juntamente com os desmanches de políticas de seguridade social, nesses governos, a supressão da Secretaria Nacional do Direito das Pessoas com Deficiência e o desmonte de Ministérios que atendiam os Direitos Humanos indicaram um retrocesso no setor que culminou no Decreto n.º 10.502 de 30/09/2020, que fortaleceu as instituições especializadas e o retorno das classes especiais às escolas regulares.

Salienta-se, ainda que esteja suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), esse decreto presidencial sinalizou até onde os ataques às conquistas dos direitos das pessoas com

deficiência poderiam chegar no Brasil, assim como o apoio que teve de parte de seu movimento social que, por vezes, ainda se pauta numa visão assistencial, paternalista e capacitista de deficiências ultrapassadas. Esse acontecimento sinalizou, também, para uma disputa que acompanhou o movimento político das pessoas com deficiência no Brasil, revertido judicialmente com o apoio de seus setores majoritários provisoriamente no presente, mas que ainda motiva muitas discussões e disputas na sociedade brasileira (CARVALHO, MENESES, PAGNI, 2021).

O que se pode notar é que, além das conquistas enunciadas, o paradigma científico no qual se apoiou esse movimento político em busca de legitimação foi atravessado por tensões internas que, por vezes, resultaram em conflitos dessa natureza. Entretanto, também trouxe conquistas positivas como as da ampliação do número de matrículas desse público nas escolas regulares, a oferta de serviços educacionais especializados na educação básica, assim como, gradativamente, a possibilidade de acesso no ensino superior por meio das cotas (BRASIL, 2012) que, paulatinamente, foram se modificando e, mais recentemente, abrangendo também a esse público.

O problema é que essas conquistas ainda são vistas pela cultura escolar e universitária com reservas. Afinal, como disse em outras ocasiões (PAGNI, 2021), a presença desses corpos, seus movimentos minoritários – aliado a outros devires ou signos das diferenças –, e agenciamentos comuns evocam a exigência de transformações profundas dessas instituições.

Esse é um dos desafios que, juntamente aos movimentos das pessoas com deficiência, ainda temos pela frente da educação

básica ao ensino superior, a saber: como criar dispositivos de inclusão com a participação desses corpos, de seus movimentos heterotópicos e dos agenciamentos que produzem em relação às formas de vida comum que habitam essas instituições? Ao mesmo tempo em que é preciso indagar em como visibilizar, na qualidade de aliado dessas pessoas, mais do que um “nós” vazio em termos discursivos, a cartografia da expressividade de processos de subjetivação outro, ainda não codificados pela ciência? Tais desafios se justificam como um desdobramento dos movimentos das pessoas com deficiências das últimas décadas.

No presente, eles demandam a presença não apenas de um “nós” conflituoso, pois protagonizado pelas pessoas com determinadas condições (como a dos DF ou DV) em detrimento de outras (DI ou DA), em aliança com especialistas, familiares e representantes legislativos (ROCHA, 1991; SASSAKI, 1997; CRESPO, 2009; LANNA JÚNIOR, 2010). Reclamam também – talvez, mais pela parte dos aliados – a formação de um *corpo comum*, atravessado por devires minoritários heterogêneos, de gênero, raça, condição socioeconômica, dentre outras, decorrentes de alianças mais amplas e estrategicamente pensadas para que, mais do que representação, participem diretamente das políticas inclusivas e de justiça social.

Essa participação reclamada não se perfaz somente mediante o reconhecimento legitimado por saberes e pautas identitárias propiciadas por esse movimento político que reitera a sua condição de registro, mas se faz por meio do, no e com o corpo em que a deficiência se inscreve, de seu encontro com outros corpos, dos acontecimentos que suscitam e dos agenciamentos

comuns que produzem dando forma aos devires minoritários do já referido *povo que falta*.

A literatura recente tem tentado atribuir um nome a essa perspectiva em que está bastante parametrizada nas análises de Foucault, de Butler, das teorias queers, da interseccionalidade, dentre outras fontes, como sugerido por Gavério (2017) ao analisar os *Disability Studies*.

Algumas vezes, essas fontes foram mobilizadas a atribuir certa interseccionalidade às diferenças (SCHIMIDT; SANTOS; MENEZES et.al., 2021), por vezes, para criticá-la do ponto de vista do movimento *CRIP* ou do feminismo negro (ALMEIDA; ARAÚJO, 2020), das aproximações com as questões de gênero (MAGNABOSCO, LEMOS DE SOUZA, 2019) ou, mesmo, da filosofia da diferença que evocam tanto a inclusão como uma governamentalidade biopolítica (LOPES, 2004; FABRIS; KLEIN, 2013; LOPES, VEIGA-NETO, 2017; PAGNI, 2019a) quanto a deficiência em seu caráter ontológico (CARVALHO, 2015; PAGNI, 2017), sua designação ética como modo de vida (PAGNI, 2018) e a potência de seus agenciamentos para interpelar politicamente a vida comum (PAGNI, 2021)⁵.

⁵ Particularmente, nesse debate atual, tenho me situado mais proximamente dessa última tendência, articulando minha trajetória pregressa de pesquisador do campo da Filosofia da Educação com as experiências como pai e aliado de lutas dos movimentos das pessoas com deficiência. Talvez, retraído pela indignidade de falar por esse outro, e, percebendo o esgotamento do slogan “Nada sobre nós sem nós”, defenda que seria mais alvissareiro e provocativo proclamar como enunciado desse desafio: “Nada sobre nós sem esses corpos singulares, sem nosso *corpo comum* formado a partir dos encontros com eles” - apoiado nos argumentos expressos neste ensaio.

Dessa perspectiva, os movimentos brasileiros das pessoas com deficiência têm sido desafiados a se repensar a partir da potencialidade desses encontros, das alianças com outros nos quais se inscreve a diferença (de raça, de gênero, de orientação sexual, de funcionalidade) e de uma expressão coordenada dessa política na esfera pública. Para tanto, tal perspectiva tem chamado a atenção para a visibilização das presenças desses corpos na escola regular e pela cartografia dos movimentos que a habitam, agenciando uma outra organização da educação inclusiva nos diferentes níveis de ensino.

Mais do que reivindicar direitos civis mediante uma política identitária, a formação desse *corpo comum*, marcado pela deficiência e/ou outras diferenças, é vista a partir de sua participação ativa no aprimoramento da democracia brasileira, em um momento em que se encontra tão ameaçada, resistindo às sombras de um passado patriarcal, hierarquizado culturalmente e desigual socioeconomicamente.

Essas lutas estão presentes no ensino superior, encontrando como aliados, graças às políticas de cotas anteriormente mencionadas, outros corpos atravessados pelos signos da diferença socioeconômica, da diversidade étnico-racial, das condições de gênero e da orientação sexual que, ao adentrarem nesse território, trouxeram para dentro dele seus saberes, suas experiências e sua gestualidade.

Simbolicamente, a sua presença agencia deslocamentos incontornáveis na medida em que resiste a uma violência majoritariamente exercida por práticas de produção de conhecimento, de circulação desses produtos e, por que não dizer,

de sua transmissão. Esta última valoriza uma cultura utilitária arregimentada pela racionalidade econômica neoliberal, com certo saudosismo de uma cultura clássica que mantém hierarquizado os saberes e considerados como superiores a tudo o que vem do que denominam popular.

Por sua vez, esse elitismo arregimenta, ao mesmo tempo que inclui, uma exclusão dos saberes, experiência e gestualidade manifestadas com a presença desses corpos como um dispositivo de inclusão que se propõe a incluir formalmente para que a exclusão se efetue nesse terreno simbólico, despotencializando e despolitizando esse encontro com as diferenças.

Os corpos deficientes e seus encontros de saberes com o ensino superior

Em algumas ações, há bons indícios de combate às estratégias anteriormente enunciadas de biopoder no ensino superior. Dentre elas, destacam-se programas como “Encontros de Saberes” (CARVALHO, 2020) implementado na Universidade de Brasília (UnB) que, ao valorizar a cultura dos mestres quilombolas, dos fármacos da floresta e dos povos indígenas e afrodescendentes, procura reverter o desequilíbrio gerado pela cultura universitária brasileira. Para isso, ainda que minoritários na universidade brasileira, programas como esse, propõe uma troca simbólica e coloca em circulação outras práticas que deslocam o centro de gravidade e de poder institucionalizado, convidando à sua participação mestres quilombolas, rezadeiras que conhecem a

fundo os fármacos da floresta e pais de santos capazes de oferecer outro olhar acerca das religiões ocidentais, dentre outros.

Não se trata somente de propor uma revitalização da cultura popular trazendo-a para o interior da universidade, mas uma relação distinta com outras tradições e seus “clássicos”, com a cultura oral desses povos e com uma cosmovisão que interpela o eurocentrismo, a escritura e a metafísica nas quais se fundaram as ciências e a filosofia moderna.

Se essas últimas efetuaram em nome de uma razão única, universalizante e determinante de juízos preconcebidos, toda sorte de violência e exclusão desses saberes outros, das múltiplas racionalidades e experiências empreendidas, os corpos em que se inscrevem, se expressam e se afirmam reclamando um lugar no presente, não o de outrora, mas o produzido pela sua resistência, vibração e inovação crítica no que se refere ao seu encontro com produção e a circulação acadêmica atuais.

É possível vislumbrar em um programa como o do “Encontro de saberes” a possibilidade de troca, de tensionamento e de empoderamento por parte desses corpos. Todavia, inspirado nesse programa, é possível questionar também se, afinal, os corpos deficientes, em virtude de sua particularidade, corroborariam ou não esse movimento? Para ser mais claro, há casos como o de toda uma cultura e língua da comunidade surda. Há, também, o modo de ver dos deficientes visuais, que compensaram seu déficit por meio de um modo próprio de codificar o mundo, de imaginá-lo e, porque não dizer, de vê-lo. Há, ainda, os saberes acumulados e atalhos percorridos pelos deficientes físicos para se locomover numa cidade cujas barreiras materiais e atitudinais não seriam

senão saberes, práticas e experiências decorrentes de um modo de ser no mundo ignorado pelo saber denominado de científico.

Como pai de uma pessoa com deficiência e partícipe de uma comunidade em que as trocas ocorrem num plano distinto com os deficientes intelectuais, é questionável se não haveria aí, nesses modos de ser no mundo, a expressão de uma singularidade, de uma inteligência ímpar, muito distinta da nossa. Poderia ir além, ao perguntar: se esse corpo em que a deficiência se inscreve, ante os bloqueios funcionais, cerebrais, pulsionais ou sociais, não há a criação de linhas alternativas de existência, pouco perceptivas à nossa ciência e vã sabedoria? Enfim, o que se interpela é, em suma: até que ponto esses saberes e práticas não poderiam ser colocados em circulação no meio acadêmico, na medida que são expressão de modos de existência significativos, independente de seus déficits que o habitam, dando visibilidade a eles?

Analogamente aos saberes ancestrais mencionados, a hipótese aqui enunciada para responder a esses questionamentos é a de que essas práticas, experiências e modos de existência tanto singulares quanto comuns poderiam entrar em circulação – se já não o estão – em virtude do ingresso desses corpos e de sua presença no ensino superior. Isso porque rompem uma visão que os vê como objetos para que se tornem sujeitos capazes de enfrentar as barreiras físicas, sociais e atitudinais que lhes são interpostas com o luxuoso auxílio das ciências que os objetificam dessa forma, porém, com um pendor contra ou de-colonial ou, simplesmente, anticapacitista. Numa universidade que se dobrou à colonização e ao produtivismo acadêmico com o advento da globalização da economia e do neoliberalismo, esse pendor parece ser

estrategicamente crucial para ampliar os questionamentos às *epistêmes* em que se assenta a atual cultura universitária, seus processos de produção, circulação e avaliação do saber acadêmico.

A produção acadêmica e a circulação de seus produtos na universidade brasileira ainda estão marcadas, majoritariamente, por um paradigma das ciências de meados do século XX, sem o apoio da revolução epistemológica advinda nesse campo como parte de um processo político mais amplo e que implique em outro olhar para a pesquisa acadêmica, nos termos designados por Isabelle Stengers (2002) e Patrícia Hill Collins (2020).

Essa virada epistêmica no campo da pesquisa universitária, que ainda é objeto de muitas polêmicas no contexto acadêmico mundial em razão das questões geopolíticas e que decorrem dos efeitos movimentos sociais análogos ao analisado, todavia, merece ser mais bem aquilatada. Isso porque não apenas compreende o lugar da produção universitária brasileira no contexto geopolítico mundial, como também a sua diversidade, respeitando a formação da sociedade brasileira e suas efetivas contribuições em nível global, dependendo, para tanto, da adoção de estratégias políticas mais amplas e de um componente ético indispensável.

Esse processo político mais amplo e essa estratégia não se fazem sem alianças das ruas e dos corpos, como sugeridos por Judith Butler (2018), tampouco se fixando apenas no âmbito da representação no plano macropolítico e muito menos exclusivamente na produção acadêmica em campos especializados.

Ao contrário, taticamente, se fazem a partir do encontro desses corpos com o dos demais e onde se pode afirmar produtivamente a potencialidade de suas diferenças, numa batalha

travada nas relações de poder institucional e na esfera micropolítica, onde a apropriação dos saberes e experiências vividos singularmente se confrontam com o saber e a experimentação científica. Com isso, ensaiam trocas à luz desse afrontamento dos jogos de poder majoritários, mobilizando campos distintos e multidisciplinares para tentar codificar o que esses corpos deficientes querem subjetivar, e os seus aliados, alguns deles especialistas, desejam objetivar.

Esse parece ser um solo profícuo que começa a pavimentar o caminho para elaboração de ferramentas para esse embate pela afirmação das diferenças propiciadas pelas políticas de cotas no ensino superior. Nesse território se refina pela cultura acadêmica dominante uma crítica radical e contundente no sentido de sua revisão para que efetivamente a universidade se torne inclusiva ou, caso não, abandone completamente sua tradição majoritária e ao menos a module e coloque em xeque, no sentido de se reinventar como instituição.

Isto implicaria em exercer um papel estratégico nas lutas políticas em prol dos povos colocados à margem da sociedade brasileira e, ao reconhecer as particularidades da formação desta, se apresentar com outro posicionamento no contexto acadêmico mundial – quem sabe, menos colonizado, mas focado na explicitação de sua particularidade regional e na assunção de um papel decisivo na geopolítica global, advindos das relações sul-sul.

A ressalva para que esses encontros de saberes ocorram, no que se refere às pessoas com deficiência na universidade, porém, é a seguinte: se, para a afirmação de algumas diferenças inscritas nesses corpos que transitam no ensino superior, o acúmulo da produção

de saberes desde esse ponto de vista já é significativo – como demonstra a literatura sobre o feminismo negro e já denota uma perspectiva interseccional –, para outras ainda é bastante reduzida, como no caso dos corpos em que se inscrevem a deficiência. Talvez, isso ocorra, como mostrado na primeira parte do capítulo, em razão da forma como a deficiência foi objetificada sobre um corpo orgânico pelos saberes médicos e subjetivada como representação social de um aparato funcional ou de um sujeito de direitos sobre o qual se decalca um papel ou se acusa um desvio, combatendo-o como estigma ou, simplesmente, enquadrando-o a um modelo social ou jurídico ideal.

A dificuldade em sair desse registro parece ser maior para esse corpo, assim particularizado, em razão da genealogia histórica apresentada anteriormente, com as tensões que a acompanham e alguns embates atuais que radicalizam essas lutas em torno de suas *bioidentidades*⁶ produzidas a partir de um modelo médico da deficiência ou de uma acirrada disputa com outras singularidades sociais por meio de um governo identitário das diferenças (PAGNI, 2020).

As *bioidentidades* acompanharam e foram constituídas nas lutas dos movimentos políticos das pessoas com deficiência, ao

⁶ Ao se apropriar da noção de biosociabilidade (RABINOW, 1999) e de sua utilização por Francisco Ortega (2003) para argumentar que elas se formam mediante um procedimento ascético, Pagni designou as *bioidentidades* como "traços fisionômicos, genotípicos e fenotípicos, características comportamentais, dentre outros, definidos por códigos genéticos, antecipando os riscos que corremos e antecipando os acidentes que eventualmente teremos" (2019a, p. 77). Em torno desses traços biológicos vários grupos ou comunidades se articulam para reivindicar direitos civis em lutas de afirmação identitárias de suas diferenças.

ponto de os deficientes físicos e visuais disputarem seu protagonismo com surdos e deficientes intelectuais nas décadas anteriores.

Numa clara demonstração de que essas pessoas se reconheceram a partir dos saberes veiculados pelos especialistas, tomados por seus aliados, assumindo e se afirmando a partir desses registros identitários, primeiro, conferidos a um corpo orgânico a partir dos saberes médicos uma denominação ou quadro diagnóstico da condição e, posteriormente, a sua representação social e formal, respectivamente, pelos saberes sociológicos e aparato jurídico.

Assim, seus movimentos lutaram por se reconhecer, gradativamente, como sujeitos de direitos e novas figuras da justiça social, advogando a sua inclusão social como esse corpo orgânico, individualizado a partir desses registros de seu desvio com direito a ser corrigido e normalizado, não sem uma disputa interna que parece ter governado como parte da população, distribuída por signos (DA, DV, DI, DF) e individualizado em corpos particulares, cujo significado de sua disfunção os caracterizam como pessoas com deficiência.

Essa significação individualizada desses corpos se radicalizou no presente, como tem alertado Francisco Ortega (2009), ao analisar os movimentos das pessoas diagnosticadas dentro dos Transtornos do Espectro Autista (TEA), nos Estados Unidos, produzindo uma disputa dos neuro-diversos de altas habilidades com os de baixas habilidades e seus aliados: os primeiros, recusando o auxílio estatal indispensável para os últimos em nome de maior autonomia e liberação do estigma criado

socialmente. Ou, mesmo quando vemos parte dos movimentos pelos direitos à inclusão das pessoas surdas ou com outra deficiência no Brasil advogarem o retorno das escolas e classes especiais, como visto recentemente em apoio ao Decreto Presidencial n. 10.502 sob alegação de que suas comunidades se beneficiariam dessa medida, livrando do sofrimento a que foram submetidos pela inclusão educacional ocorrida nas últimas décadas, restringindo a potência de seus corpos a uma condição orgânica limitante e revelando as cicatrizes culturais de um passado, que ainda não foram superadas.

A radicalização de certo identitarismo que ocorreu nessa direção também pode ser observada em outros movimentos sociais e políticos como o dos afrodescendentes, feministas, quilombolas, dentre outros. De modo um pouco distinto, eles também foram capturados por uma forma de distribuição de suas representações identitárias, por signos e por um governo das diferenças, pois muitos deles se dividem ao serem governados, se reúnem em torno de padrões normativos e individualizados, reiterando uma totalização dessa individuação, verticalizada com o neoliberalismo e em torno da qual se alicerçaram as promessas de prosperidade econômica, talvez, como seu dispositivo central de inclusão. Uma inclusão que, nas últimas décadas, encanta e entusiasma os sujeitos engajados nas lutas desses movimentos sociais e políticos por sua inserção no mercado e na economia do consumo.

Ela alude a esse sujeito como uma figura sem corpo orgânico, muito menos libidinal ou vital, mas a um corpo-máquina em torno da qual todas as diferenças seriam suprimidas pelo seu funcionalismo, pela sua utilidade como capital humano ou

eficiência na obtenção da renda – terreno este em que se avalia objetivamente o resultado social, se houve ou não prosperidade individual, sendo esse o sinal de seu sucesso ou fracasso.

No ensino superior, a captura por esses signos, distribuição e governo identitário das diferenças se dá, muitas vezes, pelos próprios processos de ingresso pelas cotas, com dispositivos como os da identificação ou autodeclaração, como também por um maquinismo mais forte que, em razão da disputa social mais ampla que qualifica os cotistas como privilegiados e que ignora (de boa ou má fé) o seu significado histórico para sociedade brasileira, colocando-os num jogo de ter que provar por sua proveniência que estão em níveis de desempenho acadêmico similares ou superiores aos demais jogadores.

Para qualquer outro estudante, essa provação – porque é disso que se trata: a extrapolação dos tradicionais exames adentrando ao campo de uma moral ascética – não é tão exigente quanto o é para esses corpos que se fazem presentes no ensino superior. Algo que ocorre em razão da superação de sua condição ser tomada para si como um caminho para se mostrarem acima da média e serem reconhecidos nesse universo, mas é preciso dizer que, embora possam, inclusive, superar os índices estabelecidos e o fazem com frequência, os signos de “pretos”, “deficientes”, “mulheres”, “gays” são insuperáveis, visíveis e sedimentados no olhar alheio, normativo, regulador, vigiados em razão de os trazerem inscritos em seu corpo e os assumirem como um registro com o qual se identificam ou são identificados como desvios.

Por sua vez, esse processo de identificação já vem carregado de estigma, de preconceções e, simbolicamente, de uma carga de

violência, ao mesmo tempo de uma exclusão obscurecida, que os designam como ser menos válido, menor, fora do ser mais válido, ontologicamente superior, dominante ou majoritário.

O ensino superior brasileiro, analogamente com o que ocorre mundialmente, foi submetido nas últimas duas décadas a índices de eficiência e de produtividade, a avaliações e ranqueamentos internos e externos – algo que alterou, em nome do aumento quantitativo, a qualidade tanto da produção quanto da circulação do conhecimento acadêmico nos últimos anos.

Ante o paradoxo enunciado anteriormente, a perspectiva que captura esses corpos seria a de que, para se corrigir essa distorção ontológica, ao menos para ser reconhecido nesse meio mais liberal que o do liberalismo político em épocas de liberalismo autoritário (CHAMAYOU, 2020), deveria tornar-se mais, contra tudo e contra todos, superando seus déficits para se provar eficiente e se empreender a si próprio.

Essa estratégia colocou muitos desses corpos em cena, reconhecendo em sua performatividade individual alguma prosperidade econômica ou em relação às competências adquiridas para a sua formação do capital humano, graças ao seu ingresso numa maquinaria produtivista, cuja moeda de troca é esquecer os signos aí inscritos para dar lugar a um rosto mais palatável e aceito majoritariamente.

Ao obscurecer os vestígios escavados de suas diferenças, ou, então, assumi-los oportunisticamente como parte daquele governo identitário das diferenças em escala micropolítica, sem interpelar ou resistir mais ativamente à razão governamental macropolítica, a relação com esse corpo conduz a processos de subjetivação cada vez

mais alinhados aos processos majoritários e, portanto, ao maquinismo do próprio capitalismo.

Neste caso, estudos poderiam ser desenvolvidos no sentido de um estado da arte sobre as produções acadêmicas que têm mobilizado os saberes e as pautas desses movimentos políticos provenientes do corpo em que as diferenças se inscrevem, porém, tomando-os nessa sua significação daquelas que escapam dessa linha molar ou desse campo minado em termos micropolíticos.

No outro parece patente um alinhamento que, visto como único caminho possível para afirmação de suas vidas ou de sua sobrevivência, não traz escapatória, ou, então, essa escapatória não é vista, porque apresenta outros caminhos para esses modos de existência na universidade.

Caminhos esses que podem ser tão árduos, mas vitalmente mais intensos e eticamente mais vibrantes do que o da ascese moral exigida e do campo minado do reconhecimento. Isso porque numa resistência proveniente desses corpos e que os envolve em uma luta constante, cotidiana, não contra tudo e todos, há claras exigências de estratégias para a produção de novos lances no jogo, graças a alianças contraídas, assim como coerência com o que vivem, experienciam e, potencialmente, criam as inflexões desses modos de vida no encontro com outros.

Se essas formas de resistência, de lutas e novos lances emergentes desse terreno micropolítico podem provocar transformações macropolíticas, essa é uma questão que merece ser discutida num outro momento. O que se presume é que há indícios de uma movimentação desses corpos no que diz respeito

não somente ao como suas presenças no ensino superior colocam em circulação outros saberes, experiências e epistêmes.

Falamos aqui de várias culturas que se formam e *ethos* que ainda não foram devidamente mapeados e que poderiam ser favorecidos se pudessem ser expressos no ensino superior, indo além da presença desses corpos e fazendo veicular a sabedoria prática de suas experiências, parcialmente elaboradas e passíveis de enunciação. Analogamente ao que foi feito com o programa “Encontros de saberes”, alguns mestres nessas artes de existência poderiam ser convidados para relatar a si mesmos, como autistas, cegos, surdos, deficientes intelectuais e físicos que atuam na universidade ou seus aliados, manifestando suas culturas e modos de ser no mundo, assim como compartilhando seus desafios em relação aos diferentes temas, inclusive, alguns comuns a todos os demais atores dessa instituição.

Encontros com as diferenças, alteridade radical e possibilidades de formação de um corpo comum no ensino superior: um novo paradigma de inclusão?

Ainda que se reconheça que as ações apresentadas não sejam suficientes para transformar o ambiente dessa instituição em um espaço para o estabelecimento de alianças políticas e para a formação de corpos que o ocupam, esses atores se deparam aí com um limiar complexo para a emergência de uma vida comum, produtora tanto de inovações de sentidos quanto de alinhamento à maquinaria social.

Refiro-me ao limiar em que seus corpos são atravessados não somente pelas questões que o objetificam e o qualificam como “deficiente” para, então, subjugar-lo, senão a esse registro particular na relação consigo, ao menos a toda uma tecnologia de si que visa compensar seus déficits e almejar uma correção. Supostamente, essa correção é para normalizá-lo em nome de um corpo orgânico escrutinado pela ciência, porém, exercida para dominá-lo sua mecânica instintual e para justificar a sua condução quanto aos fluxos de seu desejo, prevenindo a sociedade de seus desvios e minando sua força irruptiva ou, tenho preferido, ingovernável (PAGNI, 2021).

Se a diferença ontológica do chamado deficiente decorre de alguma disfunção orgânica ou, como tenho defendido, de um acidente que pode ou não se tornar um acontecimento para si, o seu corpo também é atravessado por outros signos relacionados à sua condição socioeconômica ou de classe, étnica ou de raça, de gênero e de sexualidade. Implica em devires mais complexos que dele provêm e faz emergir enquanto significações de um corpo em consonância com a forma como essas diferenças são governadas, subjugadas, conduzidas, assim como se afirmando em face a essas formas de governo, subjugação e condução em torno da qual formam uma feição, um rosto, um corpo.

Os movimentos provenientes desse corpo, irreduzíveis ao orgânico e ao linguístico, podem se engajar no âmbito desses múltiplos atravessamentos e signos das diferenças em lutas que, como vimos, registrando até aqui no caso das pessoas com deficiência, geram certa distribuição por identidades em movimentos como o afrodescendente, o feminista, dentre outros,

cada qual tentando se afirmar como sujeito de direitos na cena pública.

Acontece, porém, e cada vez mais, que uma caótica multiplicidade se impõe e, por vezes, coloca essas lutas quase no mesmo campo, como mostrado os dados do IBGE sobre o quanto as pessoas com deficiência, sendo mulheres e negras, têm um índice ainda menor de renda ou de participação no mercado de trabalho (TERRA, 2022, p. 01). Essa ocorrência sugere que, por si só, as demandas desses movimentos confluem para pautas comuns, saindo de seu registro político identitário para encontrar numa política de alianças outras estratégias de luta (BUTLER, 2018).

Ademais, a convivência desses movimentos políticos entre si e, mais particularmente, do encontro desses corpos das ruas às escolas, passando pelas universidades, produzem trocas de estratégias políticas, de saberes, de experiências, vislumbrando no corpo desse outro as linhas de tangenciamento de si.

Em suas peles repercutem dessa forma quase os mesmos signos de poder e mecanismos de dominação, assim como se sentem em e pelos seus corpos a vibração de intensidades singulares no que tange à confluência de devires minoritários entre eles, vislumbrando aí conexões em comum.

Para que ocorra certa alteridade entre pares e ímpares faz-se crucial tornar possíveis as alianças experimentadas pelos diversos signos da diferença e devires minoritários. Uma alteridade que, segundo essa chave de leitura esboçada a partir das filosofias da diferença, pressupõe uma abertura frente aos múltiplos devires minoritários suscitados pelo corpo deficiente, assim como, provoca uma alteridade ao apelar aos corpos de aliados como seus pais,

educadores e especialistas sensíveis a essa minorização, uma afecção e um deslocamento ímpar para que mobilizem em si esses devires comuns, vislumbrando aí certa familiaridade ou, melhor seria dizer, um horizonte ontológico à própria humanidade (CARVALHO, 2015).

Antes de avançar nessa direção, vale a pena destacar que no ensino superior essas alianças vêm sendo costuradas e ensaiadas, com trocas bastante profícuas entre os movimentos afrodescendentes, feministas, de pessoas com deficiência, dentre outros. Muitas vezes, elas ocorrem na medida em que esses movimentos se dão conta dos limites de suas lutas identitárias e encontrando em seu limiar embates comuns contra certo eurocentrismo, racismo e capacitismo da chamada cultura acadêmica. Algo que somente foi possível na e pela participação dos atores dessas lutas na comunidade universitária, criando em seu interior outras comunidades e redes, onde as identidades se alargam em razão dos desafios postos, das táticas e estratégias desenvolvidas, especialmente, em relação às alianças que se impõe nos embates contra esses aspectos mencionados da cultura acadêmica.

Numa enquete realizada há alguns anos numa universidade do Estado de São Paulo sobre acessibilidade, o público de estudantes ouvidos, mesmo de professores e funcionários, não titubearam a salientar o quanto as barreiras impostas não são somente físicas, mas atitudinais e sociais. Muitas representações nas respostas apresentaram situações de obesidade, perdas de memória e étnico-raciais, apenas para ficar numa variedade dispersiva, como questões que deveriam ser objeto do acesso ao ensino, situando outros sujeitos e demonstrando que não

somente os que eventualmente possam ser caracterizados como pessoas com deficiência encontrariam barreiras dessas ordens.

Contudo, se observa aí, conforme indicado nesse breve estudo (CIANTELLI; PAGNI; AMORIM; MARTINS, 2020), a necessidade de se repensar a noção a partir de uma perspectiva mais abrangente, indicando campos de confluência e de ação política não restrito aos chamados corpos deficientes, como também a movimentos díspares, agenciado pelo encontro de devires minoritários e alimentado por suas diferenças – reunidos sob o signo de uma estranha familiaridade.

Na reinterpretação dos resultados desse estudo à luz das filosofias da diferença, pode-se dizer que, na ocasião, já se percebia o transbordamento desses corpos aos códigos da ciência e da técnica em que se constituíam os saberes sobre a acessibilidade, assim como, a necessidade de reelaborá-los. Considerava-se, com isso, a possibilidade de o que extrapolaria as suas particularidades, mas também de algumas de suas singularidades que se misturavam a de outros corpos de sujeitos, como professores, funcionários e estudantes da instituição. Isso porque, não obstante esses últimos se declararem no campo majoritário dos processos de subjetivação (Branco, com gênero e orientação sexual definidas, dentro do campo da chamada “normalidade”), se mostraram sensíveis a esses outros, dispostos a alianças e a repensar conjuntamente os dispositivos de inclusão na universidade.

É como se, intuitivamente, esses outros corpos vislumbrassem em si mesmos um devir deficiente comum a esse outro, seja pelo fato de terem se percebido em razão de algum acidente com alguma deficiência ou por projetar o avançar do

tempo vital, se dando conta das barreiras advindas com a idade, seja pelo acontecimento de se sentirem em alguma situação minoritária (referentes à sua condição étnico-racial, de proveniência socioeconômica, de gênero, entre outras), associando-a ao que eventualmente sofria também esse corpo. Não se tratava, nesse caso, de uma compaixão desprendida totalmente de si, tampouco, no outro caso, de uma projeção sobre o corpo alheio do que poderia ocorrer consigo mesmo, ainda que tanto aquele sentimento quanto esse recurso projetivo sejam úteis para tornar familiar o que aparece como estranho.

Dessa forma, o que se observou empiricamente nesse estudo preliminar foram indícios de associações, sem qualquer codificação ou interpretação possível, sequer a enunciação de um “nós”, mas que retomo seguindo um caminho diferente da política butleriana de alianças, respaldado pelas filosofias das diferenças e pela vaga noção de corpo comum, que congregaria esse “nós” para além de todo identitarismo grupal e aquém de toda enunciação discursiva.

Dessa perspectiva, o móvel do encontro desses corpos não é apenas a violência ou a opressão sofrida, mas a troca afetiva e a potência gerada pela confluência de seus devires comuns, promotoras da possibilidade de cada qual se perspectivar no outro, aprendendo com seus movimentos e, ao voltar-se às suas próprias ações, se afirmando de um modo distinto do que eram antes desse acontecimento. Ao se exprimirem mediante essa transformação de si e movimento de alteridade, a força dos devires minoritários em um corpo, formado por essas redes de comunhão, podem confluir

e se insurgir contra os devires majoritários do corpo social que o subjugam, conduzem, excluem.

No ensino superior, a atenção para essa alteridade é evocada pela possibilidade de encontrar um “nós” provisório nesse tempo e espaço, por vezes, tomado como parte da estratégia de lutas. Na verdade, às vezes mais parece um “a gente” em que o distanciamento do “ele” que designa o outro obscurece o que reúne essas diferenças nem tanto o sofrimento propiciado pela violência real ou simbólica sofrida pelos corpos em que se inscrevem, tampouco por um processo mimético com os quais eles se identificam entre si – vendo no outro o que também é seu –, muito menos por simpatia, empatia ou qualquer dessas noções advindas de um sentimento de outridade consciente. Ao contrário, ela parece ser agenciada por um estranhamento ao que é familiar nesse outro, um esforço ético por tornar próximo algo estranho, mediante a ruptura da indiferença da consciência a uma identificação qualquer e, ao mesmo tempo, um distanciamento para que a alteridade almejada se torne radical.

Isso parece ocorrer ante a impossibilidade de se colocar no lugar desse outro por assimilação. Essa abertura evoca a fabulação desse outro, encontrando nesse campo a possibilidade não de representá-lo, mas tangenciá-lo em face ao deslocamento que produziu e das forças em torno do qual gravitava essa existência estruturada, normalizada, estática a que boa parte de nós nos sujeitamos. É essa alteridade sem representação prévia do outro, ante a presença de um rosto, sem qualquer transcendência, que possibilita tal familiaridade e, ao mesmo tempo, um

distanciamento de si, não egocentrado, no qual emerge a impessoalidade, assim como a possibilidade de uma vida comum por vir.

O *corpo comum* nasce dessa impessoalidade em que o corpo do outro é tratado e do deslocamento que distende a configuração de um si mesmo fixo, ampliando tanto a percepção desse sujeito quanto o de-substantivando para que, ao ser atritado e agenciado por esse corpo trivial, recobre o eixo gravitacional deslocado por esse encontro. Entretanto, o eixo recobrado nesse movimento de transformação de si não seria mais o mesmo, mas produzido pela compensação de forças suscitadas pelo outro e por abrigo comum, possibilitando o convívio de corpos singulares, justamente em virtude de suas diferenças e dessa busca de ambos por uma relação simétrica entre eles.

Antes de enunciar um “nós”, esses movimentos prévios constituem uma comunhão indizível independentemente da capacidade de fala desses corpos e antes mesmo de um sujeito linguístico para promover tal enunciação. Dessa forma, tal sentimento ou desejo de comunhão abriga corpos em sua expressividade e de-substantiva essa operação discursiva, uma vez que ocorrem mediante um encontro afetivo e uma composição de forças que almeja uma circulação do poder, um desempoderamento de um ou de outro para que a potência de um fazer junto e de uma troca (não-simbólica?) se efetuem.

Um dos efeitos do encontro com esse outro e dessa alteridade radical resulta numa experiência de transformação de si mesmo; outro é que, ante a não redutibilidade desse outro ao mesmo, uma aliança com ele se perfaz e uma comunhão se produz em torno do que suscitam afetivamente as forças provenientes desse

jogo de um *corpo comum* em formação. Antes da formação desse corpo, como sugere José Gil (2002), um paradoxo se impõe entre o senso comum em que emerge e o bom senso que o captura, pois ele é habitado virtualmente por inúmeras diferenças e múltiplos devires que se atualizam, trazendo à superfície da pele organizações singulares, que ora destacam a sua raça, ora a sua característica funcional, ora o seu gênero, assim por diante.

A cartografia desse corpo trivial se debruçaria como uma espécie de *pragmática da multiplicidade* sobre esse fazer do *Corpo sem Órgãos*, segundo Deleuze e Guattari (2012), nos oferecendo, mais do que um corpo sob o registro do modelo médico ou social, um campo de inscrição, de territorialização e de reterritorialização em que o outro se encontra disperso em devires e implica em uma experiência de alteridade a ser codificada.

Estrategicamente, a importância dessa codificação ou, mesmo, de sua fabulação é dar corpo aos seus elementos incorporais, trazendo à superfície da pele seus móveis organizativos e utilizando essa forma de visibilizá-lo a possibilidade de se livrar de um corpo próprio, identitário, regido por certo narcisismo, despossuindo-se dele para liberar o *corpo comum*.

De acordo com Gil (2002, p. 146), paradoxalmente, aquele corpo corre o risco de cair em uma armadilha, pois “quando estamos na plena posse de nosso corpo identitário, então, ficamos condenados a habitá-las e – perversão maior – amá-las talvez”. A formação desse *corpo comum* poderia ser um caminho para liberá-lo da identidade, de seu reconhecimento como corpo próprio, como junção de devires minoritários que o encorpam, senão dando-lhes forma, ao menos reunindo suas forças e alinhando os

desejos de um *povo que falta*, nos termos antes salientados. Isto implicaria em assumir, por meio da visibilização de suas linhas de força, um povo por vir, dando relevo a sua presença e a sua existência em espaços como o da universidade, ainda que não possa ocupar seu lugar de fala ou desenhar curvas enunciativas com seu discurso.

Esse parece ser o caso de parte das pessoas com deficiência e, particularmente, dos corpos surdos, deficiente intelectual e outros transtornos que limitam simbolicamente sua comunicação com o mundo oralizado, cognoscente e normotípico. A questão é a de como mapear o delineamento desse e de outros povos que, ao adentrarem a um universo em que as barreiras linguísticas, cognitivas e racionais institucionalizadas como o do ensino superior, as percebem claramente quase como um interdito à formação desse *corpo comum*, não encontrando o abrigo e o acolhimento anteriormente mencionados, em virtude da aridez, sedimentação e predeterminação de um corpo social instituído.

Um corpo que somente entende a formação nos cânones já trilhados da produção acadêmica e de sua circulação, controlado molecularmente em sua capilaridade, deixando poucas brechas para que o comum emergja, penetrando-as e rompendo as estruturas de uma cultura que o vê como ameaça.

Nesse sentido, a questão pela qual este ensaio tem enunciado em suas entrelinhas é a de como deixar de vê-lo como uma ameaça, por meio da alteridade radical propagada, vislumbrando aí aliados e a emergência de um *corpo comum* capazes, quem sabe, de inovar essa cultura, revolvendo essa

estrutura e agenciando mudanças profundas nos sedimentos dessa instituição no Brasil.

Esse seria o corpo a ser cartografado em suas linhas de fuga, um corpo não orgânico, produzido singularmente pelos seus encontros com outros corpos, por intensidades que indicariam uma organicidade e linhas de expressão sem qualquer tipo de falta ou de déficit funcional produzidos por um padrão normativo qualquer, a partir do qual se infere sua anormalidade a ser superada ou seu estigma a ser contornado.

A sua trivialidade é a de que se caracteriza como qualquer outro, não a diagnósticos prévios de deficiência, estigmas por sua cor da pele ou por sua condição de gênero, nem mesmo por sua origem étnica ou orientação sexual, pois, segundo Deleuze e Guattari (2010; 2012), um *Corpo sem Órgãos* (CsO) se forma a partir do encontro com outros corpos, na intersecção e na criação de zonas de intensidades que dá forma a modos de existência singulares.

Desta feita, implica em uma singularidade cuja ressonância de outras singularidades acordam os devires e conduzem os fluxos de seu desejo mediante não somente uma arte que esculpe a existência, mas como um *corpo comum* que se forma, no qual se misturam e se enredam, no entreter das forças que o constituem e das redes formadas pela alteridade com esse outro.

É na superfície da pele que esse *corpo comum* organiza os movimentos provenientes do corpo empírico, segundo José Gil (2002), em uma direção distinta daquela produzida pelas linhas molares do poder e do maquinismo social vigente. Ao esboçarem essa linha de fuga ou de errância somente vista por aqueles que

comungam ou compartilham de experiências e de sentimentos comuns, não idênticos, mas tangenciais, trazem à tona desses corpos a sua latência mais profunda e a enredam em uma superfície trivial, comum, como qualquer outra, em torno da qual se sentem pertencentes: como uma rede que os acolhe e os protege.

No ensino superior na falta de um nome próprio, esse “nós” que escapa a identidade é, por vezes, chamado de coletivos. São coletivos que se constituem de forma mais ou menos espontânea, em rede, onde a identificação pela cor da pele, pela particular deficiência ou pelas questões de gênero que os demarcam socialmente, muitas vezes, se mesclam, se misturam como corpos em busca de expressões ou reivindicações comuns. Armam-se, dessa forma, para as lutas ombro-a-ombro, com diferenças que ressoam em sua multiplicidade, mais do que na unidade necessária para qualquer identificação, encontrando aí uma rede de proteção mútua, ao mesmo tempo um móvel aglutinador, que os impulsiona e os entusiasma a se assumirem como margem, se afirmando pelo que há de comum em suas diferenças, em especial a sua menos valia ontológica para o corpo social.

Não se abatem com essa menos-valia ontológica, uma vez que aprenderam a resistir nessa direção, se afirmar como um modo de existência singular cuja comunhão com outras singularidades acontece por meio dos encontros e, principalmente, reúne uma convergência das forças pelos agenciamentos comuns aí produzidos. E esses corpos já estão aí, se empenhando em sair de sua trivialidade e se formar como um *corpo comum* no ensino superior.

As suas singularidades estão inscritas em corpos que, inicialmente, são tratados por “eles” e, gradativamente, em razão dos agenciamentos dos devires minoritários que suscitam em um e n’outro, se assumem como “nós”, dando força enunciativa ao *corpo comum* em devir nesse processo formativo. Não se trata de um “nós” vago, sem corpo, sem agenciamentos comuns desses devires minoritários, mas um nós que arregimenta em sua multiplicidade um povo por vir, um povo que falta, mais além do governo biopolítico da população empreendido pelas políticas públicas de inclusão, analisados em outra ocasião (PAGNI, 2019a), pois a forçam ampliar seu alcance e deslocar seu centro em direção à margem, às periferias.

Essa forma de organização dispensa um a “gente”, para se fixar em um “nós”. Isso ocorre até porque, mesmo a enunciação desse “nós” é preciso de um lugar, uma capacidade de enunciação, que muitos sujeitos acometidos pela surdez, os estrangeiros, os deficientes intelectuais, os formados em outras culturas ou, mesmo, minorizados socialmente por sua condição socioeconômica, de gênero ou de orientação sexual situam-se fora dos jogos de linguagem vigentes, embora partícipes integralmente dos dispositivos de poder e da razão governamental que os gestam.

Considerá-los nesses jogos e na cultura universitária em que ingressaram esses corpos, dando forma a *corpos* denominados de coletivos, portanto, não é somente escutá-los para que ocupem o lugar de fala de um “a gente”, cuja enunciação discursiva faz circular saberes e experiências outras reiterando os dispositivos de inclusão instaurados no ensino superior. É também mapear essa passagem dos corpos triviais aos comuns, auscultando-os em seus

devires minoritários e nas vibrações que agenciam em um “nós” do qual fazemos parte, como uma *singular etnia* que se forma ante a presença desse outro e que nos faz sentir-se parte dela, vendo-o como um modo outro de vida comum.

A expressão *singular etnia* também é inspirada na obra de Fernand Deligny (2018). O etólogo francês criou essa expressão numa obra monumental em que procura designar a relação entretida na relação dos autistas com suas presenças próximas, isso é, com os educadores sociais da comunidade de Cévennes, assim como os demais seres em seu entorno que, como eles, seriam dessa forma considerados.

Próximas, porque não partiam de um conhecimento prévio sobre esse outro, tampouco se propunham a enquadrá-los às tecnologias de poder ao seu alcance para subjugá-los, muito menos subordiná-los a um território fixo, mas para que gerassem um vínculo pela familiaridade obtida no cotidiano da relação com eles, traçando mapas dos movimentos próprios e dos garotos autistas para, então, decifrar seus gestos mínimos e encontrar traços errantes comuns que favorecessem o convívio e re-territorializasse o caminho a seguir.

Deligny (2015) afirma que tanto uns quanto outros fossem enredados a partir de certa despossessão da vontade de poder por parte das presenças próximas para, então, serem enredados pelas teias tecidas em comunhão, sem se atentar para o teor de verdade e de poder em jogo, ou, mesmo atento somente aos sentidos das intensidades e da liberação dos fluxos de desejo, que entretecem um mapa anônimo, porque nem de um, nem de outro, mas comum aos envolvidos.

Essa ontologia relacional do *corpo comum*, filosoficamente, pode ser uma perspectiva aberta para se pensar a inclusão educacional nos mais diferentes níveis de ensino, em particular, no superior.

A questão é que a sua fonte de inspiração - a *singular etnia* e a forma como a comunidade de *Cévennes* o constituiu -, diz respeito a um amplo território, circunscrito às montanhas e praticamente fechado ao mundo exterior, onde somente conviviam os autistas que lá habitavam e os educadores sociais, com visitas esporádicas de psiquiatras, cineastas, filósofos, outros educadores. Se essa formação do *corpo comum* teria a possibilidade de ocorrer em instituições sociais onde o cerceamento, a cultura e dispositivos de poder são mais acentuados, como é o caso de escolas e de universidades, eis a questão que gostaria de discutir com mais vagar no final deste ensaio.

Isso porque as condições dessa comunidade de *Cévennes* é distinta daquela enfrentada pela relação dos corpos deficientes, negros, transgêneros, quilombolas, indígenas, favelado, ou, como assinalado, uma multidão desses e de outros signos da diferença que adentram ao ensino superior sem se subjugarem totalmente ao seu governo como corpo social único ou como distribuído cada qual com a significação com que mais se identifica.

Não se trata apenas de uma distribuição que implica em uma imensa variedade impossível de ser racionalizada pela governamentalidade operante, tampouco de uma unidade produzida em torno dessa última sob um paradigma científico de inclusão que conclama o acesso de todos à universidade para

produzir oportunidades que já se sabe de antemão só será aproveitada por alguns.

No mais, implica, também, nas resistências a essas formas de governamentalidade institucional e de uma ramificação de linhas de fuga produzidas pela presença trivial desses corpos cujo alcance de seus mapeamentos são infinitos, dependendo da disposição à alteridade com e ao acolhimento das tensões trazidas por esse outro, em virtude tanto da variação quanto da velocidade desses rizomas produzidos do encontro de corpos que encarnam uma diferença com o de outras e com o de um rosto que obscurece tal encarnação para sinalizar um sorriso pálido, um sujeito uno, integralmente normalizado.

Esse teatro, seguramente, não era experimentado em Cévennes. Aí havia um ponto zero, um contexto em que as presenças próximas se interpelavam a si, no sentido de se tornar inoperante, para então traçar os mapas que, por sua vez, também eram de incumbência de autistas como Janmari, que exprimiam gestos e gritos - mínimos para sua significação, máximos para sua própria existência -, encontrando nos traços comuns os diagramas de um *corpo comum* que habita esse território.

Essa outra forma de expressão artística poderia, no entanto, nos inspirar a educar nosso olhar e a dirigir nossos traços como presenças próximas que atuam no ensino superior – não somente como aliados - vislumbrando num *corpo comum* que também é nosso. Nosso, porque agenciado igualmente por eles e seus múltiplos signos de diferença, provocando o início de uma reterritorialização, movida pelos devires minoritários desse povo que faltava, pois não falta mais, já está a povoar a universidade,

transformando sua cultura e, quem sabe, trazendo novos sopros vitais para essa instituição. Quem sabe, mapear esse *corpo comum* não seja a possibilidade de encontrar um modo outro de falarmos de inclusão.

Uma inclusão que não se refira a algo prévio que parte da modelagem de um corpo orgânico chamado “deficiente”, ou de uma pele denominada de “negra”, de um gênero chamado “feminino” e por aí se constrói o registro de várias caracterizações identitárias da diferença já imersas em uma mecânica ou dispositivo de poder e a um maquinismo social abstrato que personaliza para excluir, mas diz respeito a corpo que se molda a partir de sua imanência em um mundo, se organizando a partir dos encontros com outros corpos e de mecanismos de organização geradas pelas intensidades que o agenciam, conforme circula o prazer e faz fluir o desejo.

O fato de serem negros, deficientes, mulheres, homossexuais, dentre outros signos, não quer dizer que os minimiza, os desqualifica, os toma como desvio a ser corrigido, mas somente que indicam outra organização, mecânica e economia libidinal, demandando maior esforço para que seja codificado em sua singularidade pelo gesto cartográfico. E, seguramente, para se produzir essa codificação é preciso a percepção de um *corpo comum* formado entre aquele que gesta a cartografia e esse enigmático sujeito cartografado, cujo mapa somente pode ser elaborado com ele, como uma *singular etnia* a ser decifrada somente na medida em que aquele se sente pertencente ao mundo habitado por este que, por sua vez, nota-o como uma presença próxima a si, um aliado

que vive consigo, independentemente das diferenças inscritas em seus corpos.

Para isso, duas ações parecem prioritárias e imediatas. Essa inclusão que, em tese, formaria o *corpo comum*, com todo exercício de alteridade radical e de encontro de saberes que pressupõe, não começa na universidade, devendo ser expandida em outros níveis básicos do ensino, desde a educação infantil.

Para isso, lá, também, a inclusão não deveria representar apenas acessibilidade, adaptação curricular e apoio escolar para quem comprovadamente necessita de atendimento educacional especializado, como também uma reforma de toda cultura escolar, seguida da formação (continuada) de professores e de uma filosofia que se ocupasse da diferença, não da normalidade, delineando o outro olhar e traços evocados anteriormente.

Uma segunda ação decorrente da primeira implica em pautar essa inclusão educacional no terreno estético em que emerge, não se furtando em nome de uma ética – mesmo a da diferença – a se esquivar de seus efeitos em níveis micro e macropolíticos, cambiando os jogos de poder em que a escola e a universidade modernas se estruturam. Penso ser no compromisso com essas duas ações que passaríamos de aliados ou especialistas, a presenças próximas, ainda que nem tão próximas, preparando o terreno para que logo o povo que faltava não falte mais, esteja entre nós.

Referências

ALMEIDA, Philipe Oliveira de; ARAÚJO, Luana Adriano. DisCrit: os limites da interseccionalidade para pensar sobre a pessoa negra com deficiência. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 10, n.2, p. 611-643, 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lex: Diário Oficial da União, Brasília, 27/12/1961, Seção 1, p. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.html. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/MEC**. Secretaria de Educação Especial Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica-educespecial.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Lex: Diário Oficial da União, Brasília, 01/10/2020, Seção 1; p. 6. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, Alexandre F. Por uma ontologia política da (d)eficiência. In: RESENDE, Haroldo. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015, p. 25-47.

CARVALHO, Alexandre F.; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; PAGNI, Pedro A. Diferença e corpo heterotópico da deficiência: um convite para se pensar de outro modo a escola inclusiva. *Revista Cocar*, n. 13, p. 1-22, 2022.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e decolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon. (Org.).

Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, p. 79-106. Coleção Cultura Negra e Identidades.

COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, p. 139-170. Coleção Cultura Negra e Identidades.

CIANTELLI, A.P.C.; PAGNI, P.A.; AMORIM, L.M. & MARTINS, S.E.S.O. (2021). O olhar de uma comunidade universitária sobre a acessibilidade: da dispersão aos limiares de seus marcadores convencionais. **Revista Pasajes**, n.12, p.1-29, 2021.

CRESPO, Ana Maria Morales. *Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes*. 2009. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: *Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os obstáculos, as estratégias...* (usp.br)>. Acesso em: 31-08-2022.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. 2. ed. v. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELIGNY, Fernand. **O Aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1 Edições, 2015.

DELIGNY, Fernand. Cahiers de L'Immuable. In: DELIGNY, Fernand. **Oeuvres**. Paris: L'Arachnéen, 2018. p. 797-1030.

FABRIS, Elí T.; KLEIN, Rejane Ramos (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 15-24.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

GIL, José. Corpo paradoxal. In: LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio. **Nietzsche e Deleuze: o que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p. 131-148.

JANNUZZI, Gilberta M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

JÚNIOR, Lanna; MARTINS, Mário Cléber (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**.

Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

Disponível em:

https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

LOPES, Maura C. A inclusão como ficção moderna. **Revista de Pedagogia**, UNOESC, v.3., n. 6, p. 7-20, 2004.

LOPES, Maura C.; VEIGA-NETO, Alfredo. Acima de tudo que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos. **TD-Educação Temática Digital**, Campinas, v.19, n. 4, p. 691-704, out./dez. 2017.

MAGNABOSCO, Molise de Bem; SOUZA, Leonardo Lemos de. Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 2, e56147, 2019.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago., 2010.
- ORTEGA, Francisco. Práticas de ascese corporal e constituição de bioidentidades. **Cadernos de Saúde Coletiva**, v. 11, n. 1, p.55-77, 2003.
- ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009.
- PAGNI, Pedro A. A deficiência em sua radicalidade ontológica e suas implicações éticas para as políticas de inclusão escolar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, p. 312-338, 2017.
- PAGNI, Pedro A. **Experiência, transversalidade e deficiência: desafios da arte de viver à educação escolar.** Curitiba: Editora CRV, 2018.
- PAGNI, Pedro A. **Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar.** São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- PAGNI, Pedro A. Dez Anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84849, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183826>. Acesso em: 01 out. 2020.

PAGNI, Pedro A. Ingovernável da deficiência, sua radicalidade ontológica e seus devires clandestinos na educação e na filosofia. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, p. 157–178. <https://doi.org/10.18764/2447-6498.v7n2p157-178>, 2021.

PAGNI, Pedro A.; MARTINS, Vanessa R. O. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Revista educação especial**, Santa Maria, v.32, p.88 -111, 2019.

RABINOW, Paul. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMAZ, Adriana da Silva; HILLESCHHEIM, Betina (Org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 19-34.

ROCHA, Eucenir Fredini. **Corpo deficiente: em busca da reabilitação?** - Uma reflexão a partir da ótica das pessoas portadoras de deficiências físicas. 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000735143>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SANTOS, Iolanda M.; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, Eli T. H.; KLEIN, Rejane R. (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: Editora 34, 2002.

TERRA. **Desigualdade no Brasil atinge mais duramente pessoas com deficiência, mostra IBGE**. São Paulo: Portal Terra, 21 de setembro de 2022. Disponível em:
[https://www.terra.com.br/nos/desigualdade-no-brasil-atinge-mais-duramente-pessoas-com-deficiencia-mostra-ibge,0be89fb0a84f72c0b9e99b656727ef5dalbykuu7.html#:~:text=Considerada%20um%20dos%20maiores%20problemas,Geografia%20e%20Estat%3%ADstica%20\(IBGE\)](https://www.terra.com.br/nos/desigualdade-no-brasil-atinge-mais-duramente-pessoas-com-deficiencia-mostra-ibge,0be89fb0a84f72c0b9e99b656727ef5dalbykuu7.html#:~:text=Considerada%20um%20dos%20maiores%20problemas,Geografia%20e%20Estat%3%ADstica%20(IBGE).). Acesso em: 02 out. 2022.

CAPÍTULO 2

Do Capacitismo ao Acesso Coletivo no Ensino Superior

Marivete GESSER¹

Pamela BLOCK²

Lúcia Pereira LEITE³

Introdução

Ao conjecturar a respeito do acesso de diferentes públicos ao Ensino Superior brasileiro, constata-se que por meio das diretivas legislativas ou pelas preocupações político-sociais, evidencia-se uma

¹ Professora Associada II do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Coordenadora do Núcleo de Estudos da Deficiência da UFSC. Florianópolis/Santa Catarina/Brasil. Bolsista PQ-1D/CNPq. E-mail: marivete.gesser@ufsc.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4091-9754>

² Professora do Departamento de Antropologia Cultural da Western University. Pesquisadora dos Estudos da Deficiência nos Estados Unidos, Brasil e Canadá. London/Ontario/Canada. E-mail: pblock@uwo.ca, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1481-0314>

³ Professora do Departamento de Psicologia e Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista (Unesp). Bauru, São Paulo - Brasil. Bolsista Pq/CNPq. Email: lucia.leite@unesp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2401-926X>

preocupação e um olhar mais atento aos direitos e à participação das pessoas com deficiência no mundo acadêmico.

Nessa direção, analisar tal processo relacionado à deficiência ou às pessoas que se encontram nessa condição se configura numa proposição importante e de interesse científico e social, uma vez que os julgamentos, classificações e atitudes que o público faz em relação a esse segmento populacional determinará fortemente as possibilidades de participação mais efetiva em distintas esferas sociais. Ainda, implica em pensar que a formação de futuros profissionais está atravessada por conceitos, ideias e valores impregnados de significados sociais que podem estar sustentados em pilstras formadas de preconceitos e estigmas que desvalorizam socialmente as pessoas com deficiência.

Portanto, trabalhar criticamente tais temas, desmistificando concepções e qualificando novos olhares parece-nos ser importante, sobretudo, quando se pensa em atuar num contexto em que ideias semeadas podem sustentar práticas profissionais mais plurais. O debate acerca da deficiência se insere no tema dos direitos humanos, que assevera que todo ser humano pode desfrutar dos meios necessários para a realização e alcance de suas possibilidades sem ser submetido a qualquer tipo de discriminação.

Nesse sentido, a Psicologia e demais áreas do conhecimento que fazem interface com a educação podem contribuir para o processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Em termos numéricos, a representação materializada de pessoas com deficiência pode estar distante da realidade, uma vez que os dados se assentam no censo “Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência” (IBGE, 2010),

haja vista que até o presente momento o recenseamento decenal ainda não foi operacionalizado pelo Governo Federal.

Na época, ao considerar a população residente no país, foi notado preliminarmente que 23,9% possuíam pelo menos uma das deficiências investigadas: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual, índice bastante expressivo. Tais dados foram publicados em 2012, na Cartilha dos dados do Censo do Brasil. Numa análise mais refinada em relação ao contingente de pessoas identificadas com deficiência severa, chegou-se ao percentual de 8,3% da população brasileira, distribuída em: 3,46% com deficiência visual severa; 1,12% com deficiência auditiva severa; 2,33% com deficiência motora severa; 1,4% com deficiência mental ou intelectual. Em termos absolutos, isso representava, na ocasião, 15.830.813 habitantes, diante da população total de 190.732.694. Para se chegar a essa amostragem, foram selecionadas pessoas que responderam afirmativamente que ‘têm grande dificuldade’ e ‘não conseguem de modo algum’ em decorrência de alguma deficiência as questões que solicitavam a operacionalização de atividades.

Dados numéricos complementares sobre pessoas com deficiência no país foram igualmente divulgados pela Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), realizada pelo IBGE em 2013, apontando que, dentre os 200,6 milhões de brasileiros, 6,2% da população maior de 18 anos tinham, ao menos, uma das quatro deficiências investigadas, sendo: intelectual (0,8% ou 1,6 milhão de brasileiros), física (1,3% ou 2,6 milhões), auditiva (1,1% ou 2,2 milhões) e visual (3,6% ou 7,2 milhões).

No entanto, o conceito de deficiência é complexo e multideterminado. Ao seguirmos a lógica temporal, em termos

normativos e operacionais, o governo federal publicou o Decreto Federal n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004, no qual define a deficiência como uma limitação de ordem individual, como pode ser percebido na leitura do primeiro parágrafo do Art. 3º, a saber:

[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 2004).

Na mesma regulamentação, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, ou seja, orientando tais práticas, a deficiência é categorizada por tipo de comprometimento: físico, mental, auditivo, visual ou múltiplo, sendo especificado cada um deles. A normativa encontra-se vigente até os dias atuais e evidencia a prevalência de um modelo biomédico para compreensão da deficiência, ou seja, como um atributo orgânico e inerente ao sujeito. Nesse viés, tais diferenças humanas podem ser interpretadas como impeditivas para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, para a sua participação social, corroborando com a ideia de sujeitos desviantes de um modelo normal ou ideal, ou seja, que apresentam corpos disfuncionais.

No entanto, as mudanças mais substanciais numa perspectiva social, tanto na concepção de deficiência como no trato às pessoas que se encontram nessa condição, começaram a ocorrer mais acentuadamente após a Convenção Internacional sobre os

Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, sendo que sua intencionalidade consiste, segundo seu preâmbulo, em:

[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2009).

O Brasil signatário se configurou como um Estado-parte, assumindo as obrigações legais previstas nos documentos. Tais dispositivos foram ratificados e publicados no país por meio do Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, da Presidência da República. Segundo seu Art. 1º, passa-se a então adotar que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Mais recentemente, tal definição foi reiterada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - (LBI) - Lei n.º 13.146/15. Portanto, percebe-se que a adoção de uma nova forma de conceituar a deficiência, lançando mão de uma definição mais ampla, dirigindo-se para um modo de explicação causal em que a

esfera social passa a ser considerada, promovendo ou não barreiras para a garantia de participação das pessoas com deficiência.

A LBI traz o conceito de barreiras no seu Art. 3º, inciso V, definindo-as como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).

As análises realizadas por Gesser, Block e Mello (2020) têm apontado que o capacitismo sustenta a produção de todas as

barreiras presentes na sociedade. Como será explicitado no tópico seguinte, ele fomenta a construção de tempos, espaços e formas de se relacionar a partir de um padrão normativo de sujeito. Assim, pessoas que diferem desse padrão têm dificuldades de participar da sociedade.

Pelo interesse do estudo em tela, iremos particularizar as barreiras que se assentam numa perspectiva atitudinal, visto que atravessa as relações estabelecidas com as pessoas com deficiência e podem, sobremaneira, auxiliar, dificultar ou impossibilitar (de modo visível ou não) a inclusão desses sujeitos em circunstâncias mais amplas.

Num interessante artigo sobre a revisão jurídica do conceito de barreiras apresentado na LBI, Vasgliar e Napolini (2020) indicam o caráter inovador da norma por ter orientado a remoção de barreiras para promover a participação social de pessoas com deficiência. No entanto, as que são perceptíveis e/ou materializadas na sua concretude parecem ser mais fáceis de identificar, revisar e/ou deslocá-las, como as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte, comunicacionais ou tecnológicas. Exclui-se dessa medida as barreiras atitudinais que podem ser observadas em comportamentos discriminatórios e/ou impeditivos manifestos (ou velados) de forma sutil ou acentuada, levando a obstrução da participação da pessoa com deficiência. Segundo os autores as barreiras atitudinais podem ser igualmente derivadas em decorrência de diferenças étnicas, raciais, religiosas, etárias, de gênero, dentre outras.

Seguindo essa lógica, evidencia-se que o conceito da deficiência é complexo e pode ser compreendido por meio de

diferentes perspectivas, sendo que os significados a ele atrelados não são estáticos nem universais, mas fruto de uma construção social, refletindo os padrões comuns vigentes e adotados em uma sociedade, num determinado tempo e sob circunstâncias políticas e econômicas (LEITE; LACERDA, 2018).

Tais reflexões são relativamente novas no cenário do Ensino Superior brasileiro, até porque a presença de pessoas com deficiência é pouco expressiva, pois, segundo dados veiculados na Sinopse Estatística da Educação Superior de 2020, realizada pelo INEP, divulgado em 2022, o total de estudantes com deficiência alcançava 55.829 das 8.680.354 matrículas, representando 0,64% da amostra geral.

Destarte, relacionado a essa etapa de ensino, foco do presente capítulo, concorda-se com Leite et al. (2022, p.17) quando anunciam que:

[...] as Instituições da Educação Superior podem atuar significativamente no processo de tradução das prescrições legais na dimensão da atuação cotidiana, do debate plural e crítico dos fenômenos culturais, extrapolando as narrativas politicamente ‘corretas’, mas que, muitas vezes, podem ser incoerentes com a prática do reconhecimento da diferença.

Extrapolando as prescrições legais e debruçando sobre as relações sociais, retoma-se as observações sobre as barreiras, agora nesse contexto educacional. Diniz e Silva (2021) realizaram uma pesquisa com estudantes universitários com deficiências em Universidades públicas de Mato Grosso do Sul, cujos objetivos se centraram na análise de elementos que puderam ser configurados

como barreiras e/ou facilitadores na trajetória acadêmica do público investigado. Os estudantes identificaram várias barreiras durante o processo formativo. Dentre elas, destacam-se as atitudinais, em que:

[...] o relacionamento com os demais colegas muitas vezes é marcado pelo preconceito, manifestado na exclusão dos alunos com deficiências e no uso de rótulos, assim como no comportamento de recusa ou esquiva no momento de compor grupos para realizar as atividades acadêmicas (DINIZ; SILVA, 2021, p. 464).

Em estudo com interesse semelhante, porém, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) com estudantes com deficiência visual, Silva e Pimentel (2022, p. 127), na análise de questões relacionadas ao ingresso e permanência desses graduandos, puderam observar várias barreiras enfrentadas, [...] “há problemas na estrutura física em toda a universidade, mas as barreiras atitudinais agravam sobremaneira o uso das instalações, dos equipamentos e dos serviços disponíveis”. As autoras relatam que a revisão e/ou supressão dessas barreiras podem auxiliar na promoção da autonomia e no desenvolvimento acadêmico de tais estudantes, tirando-os da invisibilidade.

Pautadas nos argumentos anunciados, o texto em tela busca apresentar as contribuições dos Estudos da Deficiência para contrapor com o capacitismo, na tentativa de tensionar as barreiras atitudinais (explícitas ou não) na intenção de promover o acesso coletivo de pessoas com deficiência no ensino superior.

Capacitismo

O capacitismo é o termo que ativistas da deficiência escolheram para nomear a discriminação sofrida por pessoas com deficiência por essas terem corporalidades dissonantes do que é considerado normativo a partir de um ideal de sujeito universal, considerado típico por reproduzir um determinado padrão.

Segundo Wolbring (2012), o capacitismo é uma forma específica de discriminação vivenciada por aquelas pessoas cujos corpos ou habilidades físicas, mentais, neuronais, cognitivas ou comportamentais não correspondiam ao padrão típico. O capacitismo tem sido considerado um elemento basilar na produção das barreiras presentes nos diversos contextos sociais, à medida que, com base em um padrão corponormativo, institui-se tempos, espaços e formas de se relacionar com a deficiência que não acolhem a diversidade humana.

Inspiradas no pensamento das autoras do feminismo negro - que destacam a importância de se visibilizar a opressão de raça para que se possa denunciá-la e fomentar a luta antirracista (AKOTIRENE, 2018; RIBEIRO, 2019), acreditamos na potência de se visibilizar o capacitismo e seus efeitos na vida das pessoas com deficiência. Dessa forma, é possível mobilizar coalizões para o fortalecimento da luta anticapacitista, necessária e urgente para a produção de fissuras nos modos normativos de se relacionar com a deficiência (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).

Campbell (2001, p. 44, tradução nossa) destaca que o capacitismo é “Uma rede de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de corpo (o padrão corporal) que é

projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano”. A deficiência, por diferir desse padrão de corpo, é caracterizada como um estado diminuído do ser humano, algo que deve ser corrigido, curado e até eliminado.

O capacitismo é baseado, então, na compreensão da deficiência com base no modelo médico, o qual circunscreve essa experiência como um problema do âmbito individual, localizado no corpo, restrito ao âmbito privado e familiar. Do ponto de vista capacitista, a deficiência é uma patologia de origem orgânica, a qual deve ser prevenida e que, quando isso não for possível, demanda ações voltadas à cura e à caridade.

As pontuações de Campbell (2009) indicam a compreensão capacitista da deficiência como um problema individual, circunscrito ao corpo, produz como efeito a dispersão das pessoas com deficiência, à medida que essas são incitadas a buscar tratamentos para seus corpos e soluções individuais para a construção do acesso ao invés de, coletivamente, lutarem para a remoção das barreiras que obstaculizam a participação social. A partir do diálogo com autoras como Taylor (2017) e Campbell (2009), Gesser, Block e Mello (2020) têm argumentado que o capacitismo tem um caráter estrutural e interseccional, uma vez que está presente e é reproduzido em diversas instituições sociais e afeta em diferente medida pessoas marcadas por múltiplas intersecções.

Nessa direção, embora os efeitos do capacitismo sejam muito mais experienciados pelas pessoas com deficiência, Taylor (2017) destaca que ele afeta, também, outros grupos tais como mulheres, pessoas negras, pessoas do sul global e todas aquelas

pessoas que desviam do ideal normativo. Essas são patologizadas e lidas como menos capazes.

O diálogo com Campbell (2009) e McRuer (2006) têm apontado que as normas são produtoras do capacitismo, à medida que fomentam a construção de espaços, temporalidades e formas de se relacionar produtoras de barreiras. Situar o capacitismo como decorrente das normas complexifica a luta anticapacitista, pois implica direcioná-la para o rompimento com as relações de poder que são basilares delas. Também, implica em visibilizar o privilégio que pessoas com corpos normativos têm em contextos que não foram pensados para proporcionar o acolhimento de pessoas com corporalidades múltiplas e diversas.

É possível afirmar que o capacitismo fortalece as políticas neoliberais, pois, ao situar a deficiência como um problema individual, decorrente do desvio do que é considerado típico da espécie, deslegitima a luta pelas pessoas com deficiência e suas famílias por serviços, espaços e formas de se relacionar acessíveis, preparados para o acolhimento de corporalidades múltiplas, desobrigando o Estado a fornecê-los (GESSER; ZIRBEL; LUIZ, 2022 no prelo).

Essas políticas neoliberais estão reproduzidas em diversos espaços, dentre eles, na própria universidade, onde sob a égide do produtivismo, da competitividade e da uniformização dos tempos e espaços, o capacitismo tem sido cada vez mais naturalizado e fortalecido. O modo como o capacitismo se expressa no contexto acadêmico será abordado no próximo tópico.

A expressão do capacitismo no ensino superior

A partir dos nossos estudos recentes, temos identificado que a categoria capacitismo tem maior potencial analítico e político para a compreensão dos processos opressivos vivenciados pelas pessoas com deficiência na universidade. Os motivos para a utilização dela são: a) por ela ter sido desenvolvida por autores com deficiência; b) ser utilizada por ativistas da deficiência para visibilizar os processos de opressão e privilégio decorrentes de ser ou não pessoa com deficiência; c) ser amplamente utilizada na literatura internacional; e d) e pelo potencial político e interseccional.

A literatura sobre o capacitismo no ensino superior tem apontado que, na atualidade, a universidade tem sido organizada a partir de um modelo neoliberal. Esta instituição, seguindo a lógica de mercado, valoriza a eficiência, a produtividade e a excelência, privilegiando sujeitos capazes em detrimento de pessoas com corporalidades múltiplas e diversas (MCRUER, 2006; BLACKMORE, 2016; BROWN, 2020; BÊ, 2019, LORANDI; GESSER, 2022).

Conforme é destacado por Kruse e Oswal (2018) e Merchant et al. (2020), as instituições de ensino superior dependem de sua capacidade de recrutar estudantes para obter pontuações altas e produzir conhecimentos que são classificados por 'especialistas' como de excelência, a fim de obter mais lucro e prestígio. Assim, “em vez de abraçar a diferença como um reflexo da sociedade em geral, os ecossistemas acadêmicos buscam

normalizar e homogeneizar as formas de trabalhar e de ser acadêmico” (BROWN, 2020, tradução nossa).

Nessa direção, Gillberg (2020) argumenta que pessoas com deficiência são frequentemente vistas como não acadêmicas ou intelectualmente mais fracas e menos capazes de contribuir com a universidade que, atualmente, é fortemente constituída a partir da lógica de mercado, que demanda sujeitos capazes.

Ademais, Inckle (2018), Bê (2019) e Merchant et al. (2020) destacam que, reproduzindo a lógica da meritocracia, o sistema acadêmico recompensa a excelência individual, sendo esperado que um estudante com deficiência se autogerencie e construa estratégias para garantir o seu acesso ao conhecimento. Além disso, a universidade, partindo do pressuposto de que todos os sujeitos que estão inseridos nela universidade são igualmente capazes, torna invisível o trabalho extra causado pela necessidade de ajustar e criar acesso para si mesmo em um contexto com muitas barreiras presentes nos diferentes espaços da universidade.

Nessa direção, a pesquisa realizada por Merchant et al. (2020) com pessoas com deficiências visuais ou que usavam cadeiras de rodas mostrou que esses relataram passar muito tempo tendo que verificar a acessibilidade do espaço de palestras e o percurso até o local de eventos antes de acessá-los, e destaca que:

[...] se um indivíduo não pode facilmente participar de uma conferência, ou tem que gastar tempo e mão-de-obra extras simplesmente organizando o acesso a um prédio, então, resta pouco tempo para a produção de resultados de pesquisa de alta qualidade (MERCHANT, 2020, p. 10, tradução nossa).

Outro aspecto apontado pela literatura é o da reprodução do modelo biomédico da deficiência, o que tende a individualizar as estratégias de inclusão no sentido da medicalização das pessoas com deficiência (apressando-as e corrigindo-as) para reproduzirem as normas que fundamentam a noção de sujeito capaz.

Esse modelo de compreensão da deficiência influencia a universidade a oferecer uma resposta individualizada de acomodação da deficiência, desconsiderando as múltiplas barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais causadas pela estrutura institucional. Além disso, a compreensão da deficiência como sendo de natureza biomédica tende a demandar, por parte das instituições de ensino superior, documentação comprobatória (por exemplo laudo médico com CID) como "evidência" de deficiência para receber serviços de acessibilidade nessas instituições (HUTCHEON; WOLBRING, 2012).

O capacitismo também se expressa por meio da (in)visibilidade da deficiência no contexto universitário, no sentido de produção de um "apagamento" das pessoas com deficiência como uma categoria analítica (ABES; WALLACE, 2018; BIALKA et al., 2019; MERCHANT et al., 2020; KRUSE; OSWAL, 2018; LORANDI; GESSER, 2022). A partir de autores como McRuer (2006), esse apagamento pode ser explicado como uma tentativa de homogeneização cultural das corporalidades que compõem a universidade e pode produzir a domesticação dos corpos, de modo que tentem performar a capacidade para se afastar da abjeção.

Outro fator de reprodução do capacitismo retratado por Abes e Wallace (2018) é o da hipervisibilidade dos estudantes com deficiência no meio universitário, que acabam não sendo mais

vistos como pessoas de direitos, mas apenas como suas deficiências e incapacidades. O estudo realizado pelos autores evidenciou que os participantes, independentemente de suas deficiências serem visíveis ou invisíveis, relataram sofrer uma atenção indesejada, resultando em hipervisibilidade da deficiência e invisibilidade das outras características identitárias.

As análises de Brown e Leigh (2018) sobre o capacitismo na universidade também evidenciaram o incômodo das pessoas com deficiência, com a hipervisibilidade da deficiência, sendo que esses destacam o desejo de que suas realizações e publicações não fossem vistas apenas por meio da lente de seu *status* de pessoa com deficiência. Importante mencionar que a invisibilidade ou hipervisibilidade da deficiência também tem sido abordada pela literatura, a partir de sua articulação com outras identidades interseccionais (raça/cor, orientação sexual e classe).

Os estudos de Casement, Carpio de los Pinos e Forrester-Jones (2017), Freedman, Dotger e Song (2020) mostram que os estudantes com deficiência experimentaram o apagamento dessa identidade, entretanto, os estudantes com múltiplas identidades oprimidas - além da de pessoa com deficiência - experimentaram o apagamento interseccional, tendo dificuldades de serem lidos como pertencentes a essas outras identidades (por exemplo, LGBT, negro, indígena). Assim, o capacitismo é experimentado de forma desproporcional pelos estudantes, cuja deficiência se intersecciona com identidades marginalizadas, moldando a complexidade da experiência da deficiência no Ensino Superior.

Ademais, Abes e Wallace (2018) destacam que quando raça e deficiência se interseccionam há uma intensificação da vivência

do capacitismo por esse grupo social, uma vez que pessoas negras foram historicamente “deficientizadas”, o que dificulta ainda mais o enquadramento delas no protótipo/estereótipo de um estudante universitário (ABES; WALLACE, 2018).

Corroborando os estudos anteriormente apresentados, a pesquisa realizada por Mozzi (2020) junto a estudantes com deficiência, que acessaram uma universidade pública no sul do Brasil, aponta elementos importantes sobre a reprodução do capacitismo. A autora identificou que estudantes com deficiência não requeriam os ajustes e as acomodações a que tinham direito, mesmo quando os espaços acadêmicos e mobiliários eram inadequados às suas variações corporais.

No que se refere às estratégias utilizadas pela Universidade, essas eram voltadas para o atendimento das necessidades individuais (por demanda), ao invés de serem pautadas na perspectiva do acesso coletivo (ajustes que vão beneficiar pessoas com corporalidades com diferentes condições funcionais). Três dos quatro estudantes com deficiência entrevistados tentavam, o tempo todo, minimizar a deficiência e performar a capacidade (superar as barreiras ao invés de solicitar a remoção delas). Os dados identificados por Mozzi (2020) corroboram os estudos de Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) e Gesser e Nuernberg (2017) que destacam que há muitas barreiras no ensino superior.

Nossas análises sobre a produção do conhecimento acerca da reprodução do capacitismo na universidade indica que este é intrinsecamente relacionado à organização dessa instituição que, a partir das influências neoliberais, vêm sendo cada vez mais pautada na meritocracia e implicada com a produtividade e a competi-

vidade. A concepção de deficiência como uma tragédia pessoal (OLIVER, 1992) e a naturalização da capacidade como algo que legitima o sujeito para estar na universidade deslegitima o direito constitucional ao acesso de estudantes com deficiência.

Desse modo, no próximo tópico abordaremos as contribuições da justiça defixa para a construção de pesquisas e práticas profissionais voltadas ao enfrentamento do capacitismo e a participação de estudantes com deficiência no ensino superior.

Justiça defixa e sua contribuição para o enfrentamento do capacitismo na universidade

Justiça defixa é o termo que vem sendo utilizado para traduzir *disability justice* no Brasil, de modo a preservar o seu sentido político. Essa tradução foi proposta por Mello e Fietz⁴ (Mello et al., 2021), com vistas a abranger o significado de *disability justice*, que não condiz com a tradução "justiça da deficiência" ou "justiça pela deficiência".

Considerando que "defixa"⁵ é proveniente do ativismo das pessoas com deficiência no Brasil, e tem como intuito produzir

⁴ Na mesa redonda 04, que foi uma das atividades do VII ENADIR – Encontro Nacional de Antropologia do Direito e que contou com a participação de Anahí Mello, Helena Fietz e Gabriela Rondon (2021), as duas primeiras teóricas propuseram a tradução do termo “*Disability Justice*” para “Justiça Defixa”. Defixa é um termo que vem sendo muito utilizado no ativismo das pessoas com deficiência.

⁵ Segundo Mello (2019, p. 55) "'Defixa' é abreviação carinhosa e aleijada de 'deficientes', tomada em contexto exclusivamente brasileiro. O termo também se alinha com a perspectiva dos estudos culturais, ao ser tomado como um substantivo, ou seja, da mesma forma em que no Brasil usamos os termos

coalizões e encontros que visam fortalecer as lutas entre as pessoas com deficiência, esse parece ser um termo mais coerente para ser utilizado junto à palavra “justiça” para nomear “disability justice” no Brasil.

Disability Justice é uma perspectiva teórica que emergiu do ativismo da deficiência. Essa perspectiva surgiu inicialmente em São Francisco, Estados Unidos. Na sua emergência, foi concebida majoritariamente por mulheres com deficiência não brancas (pretas, pardas e asiáticas) e lésbicas (ou bissexuais ou trans), embora, também, contou com a colaboração de alguns homens com características interseccionais semelhantes. Dentre estes, destacam-se Patty Berne, Mia Mingus, Leroy Moore, Stacey Milbern, Eli Clare e Sebastian Margaret. Os precursores são, na sua maioria, artistas vinculados a um coletivo chamado *Sins Invalid*, o qual se trata de um projeto de performance que aborda temas como sexualidade, experiência encarnada e corporeidades deficientes.

Os criadores da justiça deficiente (*disability justice*) reconheciam os avanços que o movimento de direitos das pessoas com deficiência (*disability rights movement*) trouxeram em termos de garantia de direitos para as pessoas com deficiência. Contudo, não se sentiam representados por esse movimento que era branco, heteronormativo e pouco questionador das estruturas sociais racistas, capacitistas e cisheterossexistas (PIEPZNA-SAMARA-SINHA, 2018; MELLO; FIETZ, 2021).

“negro” e “indígena” ao invés da expressão 'pessoas de cor', também podemos falar de 'deficiente'".

Havia um forte questionamento acerca do foco dos *disability rights movement* ser apenas direcionado à categoria deficiência, desconsiderando outros eixos de opressão tais como raça, gênero, sexualidade, idade, status de imigração e religião que são constitutivos das corporalidades (PIEPZNA-SAMARASINHA, 2018; SINS INVALID, 2019), assim como deixar de considerar a branquitude como privilégio.

Mingus (2018) e Sins Invalid (2019) têm destacado que sistemas opressivos, tais como o capacitismo, a supremacia branca, o cisheteropatriarcado, o colonialismo e o capitalismo trabalham juntos para oprimir pessoas marcadas por múltiplas intersecções (de raça, gênero, sexualidades, região, classe social, entre outras). Desse modo, os apontamentos da autora indicam que a incorporação dessas intersecções sociais constitutivas dos sujeitos nas pesquisas e na atuação profissional junto às pessoas com deficiência é fundamental para a produção de conhecimentos e práticas que desafiem o capacitismo tão presente no contexto social contemporâneo.

A justiça defixa tem dez princípios, os quais versam sobre: a interseccionalidade, a liderança dos oprimidos pelo capacitismo, a política anticapitalista, o compromisso com a organização de movimentos transversais, reconhecimento da totalidade, a sustentabilidade, o compromisso com a solidariedade cruzada à deficiência, a interdependência, o acesso coletivo e a liberação coletiva (SINS INVALID, 2019).

Os princípios da justiça defixa marcam fortemente a premissa de que os contextos sociais devem ser organizados de modo a garantir a participação de pessoas marcadas por diferentes

intersecções, sem deixar ninguém para trás. Assim, eles muito podem contribuir para a construção de práticas inclusivas no ensino superior que acolham pessoas com diferentes corporalidades.

Um importante princípio da justiça defixa é o acesso coletivo, o qual surge do ativismo pela justiça defixa e produz fissuras e aleijamentos na perspectiva do desenho universal por meio da incorporação da perspectiva relacional, interseccional e política (HAMRAIE, 2017), que se justifica com base no argumento de que nenhum corpo ou mente deve ser deixado para trás (SINS INVALID, 2019).

Dessa forma, sem negar as contribuições do desenho universal para amplificar a participação das pessoas com variações corporais, o acesso coletivo o amplia, mostrando que a criação de manuais de acessibilidade, embora importante, não é suficiente para incluir todas as pessoas a partir de suas múltiplas intersecções com gênero, raça, etnia, regionalismo, deficiência, idade, pobreza, que intensificam a opressão e dificultam o acesso e a participação social. Isto porque, dialogando com o pensamento de Judith Butler (2015), os enquadramentos acerca desses grupos tendem a dificultar o reconhecimento deles como dignos de direitos.

Ao considerarmos os efeitos desses enquadramentos, entendemos que Mia Mingus (2018) propõe um acesso libertador (*liberatory access*) para a inclusão de pessoas com múltiplas corporalidades e sensorialidades:

Porque não basta apenas garantir que podemos entrar na sala ou que a conversa está traduzida ou que podemos ter

acesso aos materiais. E não é suficiente para nós simplesmente compartilhar o que é importante para nós (embora eu saiba que muitas vezes nem mesmo podemos compartilhar isso), se ninguém souber como manter o que estamos compartilhando; se ninguém souber como entender e se envolver totalmente com o que estamos compartilhando (MINGUS, 2018, sem página, tradução nossa).

Ainda, Mingus (2017) destaca que esse envolvimento pleno pode ser desenvolvido quando se busca cultivar a intimidade de acesso (*access intimacy*), que significa o sujeito fazer parte dos espaços e se envolver plenamente neles. Para tanto, faz-se necessário desafiar o capacitismo e o isolamento histórico vivenciado pelas pessoas com deficiência, especialmente, aquelas que fazem parte de outras comunidades oprimidas. Assim, a intimidade de acesso é a interdependência em ação, o que implica convocar as pessoas sem deficiência a habitarem o mundo das pessoas com deficiência.

A valorização das pessoas com deficiência por aquilo que podem fazer e oferecer, em contraponto às narrativas dominantes que as situam como um fardo, também é um elemento importante a ser considerado. Por fim, a autora destaca que a responsabilidade pelo acesso precisa passar da dimensão individual para a responsabilidade coletiva.

Além do acesso coletivo e da interseccionalidade, outro importante princípio é o da (inter)dependência, que é inerente à condição humana. Contrapondo-se ao mito do independente - representado por um ser totalmente autônomo, não deficiente e

nem doente, totalmente capaz - autoras como Kittay (2015) têm destacado que a dependência e a interdependência são inerentes à condição humana.

Já Sins Invalid (2019) destaca que a interdependência é uma condição para a vida em sociedade, sendo fundamental para o acesso à aprendizagem, à alimentação, à energia e aos demais insumos fundamentais para a manutenção da vida. Ademais, consideramos que a promoção de relações de (inter)dependência nos diversos espaços sociais pode contribuir para romper com o isolamento histórico a que as pessoas com deficiência estão submetidas. Nessa direção, considerar a dependência e a necessidade de relações de interdependência no contexto do ensino superior é uma questão de justiça social.

Para finalizar, acreditamos que a justiça deficiente tem o potencial para produzir fissuras no capacitismo, o qual está muito presente nas instituições de ensino superior e corrobora a manutenção das barreiras sociais nesse contexto. Com o compromisso ético-político de não deixar ninguém para trás, essa perspectiva oferece elementos para construir práticas voltadas à garantia da acessibilidade com as pessoas com deficiência e considerando marcadores sociais da diferença tais como gênero, raça, classe social deficiência, dentre outros que contribuem para legitimar a participação de algumas pessoas e obstaculizar o acesso a outras pessoas que se distanciam do ideal de sujeito capaz.

Não pretendemos, neste texto, finalizar a discussão sobre a complexidade de elementos que abrangem o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior e nem sobre o potencial da justiça deficiente para a promoção da inclusão, mas apontar alguns

elementos que podem corroborar para a construção de práticas educativas inclusivas na universidade.

Referências

ABES, Elisa S.; WALLACE, Michelle M. People see me, but they don't see me: an intersectional study of college students with physical disabilities. **Journal of College Student Development**, v. 59, n. 5, p. 545–562, set./out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/csd.2018.0052>.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Suely Carneiro; Pólen, 2019. p. 152. Coleção Feminismos Plurais.

BÊ, A. Ableism and disablism in higher education: The case of two students living with chronic illnesses. **Alter**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 179–191, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.alter.2019.03.004>.

BIALKA, C. S.; HAVLIK, S.; MANCINI, G.; MARANO, H. I guess I'll have to bring it: examining the construction and outcomes of a social justice-oriented service-learning partnership. **Journal of Transformative Education**, 2019.

BLACKMORE, P. **Prestige in academic life: excellence and exclusion**. Abingdon and New York: Routledge, 2016.

BROWN, N.; LEIGH, J. Ableism in academia: where are the disabled and ill academics? **Disability and Society**, v. 33, n. 6, p. 985–989, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>.

BROWN, N. Theorizing ableism in academia. In: Nicole Brown and Jennifer Leigh. **Ableism in Academia**. London: UCL Press, 2020. p. 1-10.

BUTLER, J. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAMPBELL, F. K. Inciting legal fictions: disability's date with ontology and the ableist body of the law. **Griffith Law Review**, London, v. 10, n.1, p. 42-62, 2001.

CAMPBELL, F. **Contours of Ableism**: the production of disability and abledness. New York: Palgrave MacMillan, 2009.

CASEMENT, S.; CARPIO DE LOS PINOS, C.; FORRESTER-JONES, R. Experiences of university life for students with Asperger's Syndrome: a comparative study between Spain and England. **International Journal of Inclusive Education**, 21(1), p. 73–89, 2017. Disponível em:
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184328>.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional** [on-line], 21(2), p. 303-311, ago./2017. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121119>.

BRASIL. **Decreto nº 6949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

BRASIL. **Decreto nº 5296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.

DINIZ, E. P. da S.; SILVA, A. M. da. Perspectivas de estudantes com deficiências sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul. Relatos de Pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 27, 2021. Epub. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0092>.

MINISTÉRIO da Educação. **Educação Superior – Graduação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Publicado em 17 de novembro de 2020. Atualizado em 08 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>.

FREEDMAN, J. E.; DOTGER, B.; SONG, Y. Encountering ableism in the moment: how university students discuss accommodations with faculty members. **Critical Education**, 11(15), p. 21-37, 2020. Disponível em: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186504>.

GESSER, M; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSE, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P.H. (Org.). **Estudos da**

deficiência: anticapacitismo e emancipação social. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. Dossiê – Inclusão e acessibilidade: desafios da educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, educ. rev. (spe.3), p. 151-166, oct./dec. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52925>. Acesso em:

GESSER, M.; ZIRBEL, I; LUIZ, K. G. Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 3, e86995, 2022. no prelo.

GILLBERG, C. The significance of crashing past gatekeepers of knowledge: Towards full participation of disabled scholars in ableist academic structures. *In*: BROWN, Nicole; LEIGH, Jennifer. **Ableism in academia**. London: UCL Press, 2020. p.11-30.

HAMRAIE, A. **Building Access**: universal design and the politics of disability. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

HUTCHEON, E. J.; WOLBRING, G. Voices of “disabled” post secondary students: examining higher education “disability” policy using an ableism lens. **Journal of Diversity in Higher Education**, 5(1), p. 39–49, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0027002>.

INCKLE, K. Unreasonable adjustments: the additional unpaid labour of academics with disabilities. **Disability & Society**, London, v. 33, n. 8, p. 1372-1376, mai./2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1480263>.

KITTAY, Eva Feder. Centering justice on dependency and recovering freedom. **Hypatia**, 30(1), p. 285-291, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/hypa.12131>.

KRUSE, A. K.; OSWAL, S. K. Barriers to higher education for students with bipolar disorder: A critical social model perspective. **Social Inclusion**, 6 (4Students with Disabilities in Higher Education), p. 194-206, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1682>.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. de. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia**, USP, 29(3), p. 432-441, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-65642018109>.

LEITE, L. P.; CABRAL, L. A.; LACERDA, C. B. F. Concepções sobre deficiência em Instituições públicas e privadas da Educação Superior. **Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], Rio de janeiro 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/p9TrN437Ggdbdt6HNpq5nYf/?format=pdf&lang=pt>.

LORANDI, J. M.; GESSER, M. **A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior**: uma revisão integrativa de literatura. 2022. p. 1-23. Texto não publicado.

MCRUER, R. **Crip Theory**: cultural signs of queerness and disability. New York and London: New York University Press, 2006.

MELLO, A. G.; FIETZ, H.; RONDON, G. Entre os 'direitos das pessoas com deficiência' e a 'justiça deficiã': reflexões antropológicas a partir do contexto brasileiro. [vídeo]. *Anais...* VII ENADIR - Encontro Nacional de Antropologia do Direito, ago./2021.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=TVPdIWzaS8A>.

MELLO, A. G. **Olhar, (não) ouvir, escrever**: uma autoetnografia ciborgue. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MERCHANT, W. et al. The insider view: tackling disabling practices in higher education institutions. **Higher Education**, [s. l.], v. 80, n. 2, p. 273–287, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00479-0>.

MINGUS, M. **Access Intimacy, Interdependence and Disability Justice**. Leaving Evidence, 12 abril 2017. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2017/04/12/access-intimacy-interdependence-and-disability-justice/>.

MINGUS, M. **“Disability Justice” is simply another term for love**. Lecture. Disability Intersectionality Summit, in Cambridge, Massachusetts, oct./13, 2018. Disponível em:

<https://leavingevidence.wordpress.com/2018/11/03/disability-justice-is-simply-another-term-for-love/>.

MOZZI, G. de. **Universidade(s) e deficiência(s): interfaces, tensões e processos**. 2020. 151 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional). Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, LUME UFRGS, 2020.

OLIVER, Mike. Changing the social relations of research production? **Disability & Society**, 7(2), p. 101-114, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02674649266780141>.

PIEPZNA-SAMARASINHA, L. L. **Care work: dreaming disability justice**. Arsenal Pulp Press, 2018.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

REDIG, A. G.; GLAT, R. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], 25(95), 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500869>.

SILVA, J.; PIMENTEL, A. A inclusão no ensino superior: vivências de estudantes com deficiência visual. **Revista brasileira de educação especial**, 28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>.

SINS Invalid. “What is disability justice? Adapted from Patty Berne’s ‘Disability justice - a work draft’. In: **Skin, Tooth, and**

Bone: the basis of movement is our people. 2 ed. 2019. Disponível em: <https://www.sinsinvalid.org/disability-justice-primer>.

TAYLOR, S. **Beasts of burden:** animal and disability liberation. New York: The New Press, 2017.

VIGLIAR, J. M. M.; NASPOLINI, S. D. F. O conceito de barreiras atitudinais previsto na Lei Brasileira de Inclusão e a possibilidade de sua utilização para coibir outras discriminações. **Revista de Estudos Constitucionais Hermenêutica e Teoria do Direito**, 12(3), 538–548, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/rechtd.2020.123.13>.

WOLBRING, G. ‘Expanding Ableism: Taking Down the Ghettoization of Impact of Disability Studies Scholars’. **Societies**, 2/3, p. 75-83, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/soc2030075>.

CAPÍTULO 3

Políticas, Práticas e Cultura Inclusiva: desafios da gestão universitária

Laura Ceretta MOREIRA¹

Karin Rank LIEBL²

Introdução

O acesso de estudantes, público alvo da educação especial, ao ensino superior é perpassado por diversos desafios, dentre eles as desigualdades sociais, o capacitismo e a invisibilidade da sua condição histórica de sujeito de direito, que influenciam de forma decisiva sua supressão da educação básica.

¹ Professora Titular da Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenadora do Lapeahs (Laboratório de Políticas, Práticas e Pesquisa Educacionais em Altas Habilidades/Superdotação) Curitiba/PR/ Brasil. E-mail: lauracm@ufpr.br. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4569-7369>

² Doutoranda em Educação pela UFPR. Mestre em Educação pela Univille. Professora na Unisociesc São Bento do Sul. São Bento do Sul/SC/Brasil. E-mail: karinsbs10@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3437-767X>

O movimento político das pessoas com deficiência no Brasil vem investindo no processo de mudança cultural e, nas últimas quatro décadas, atingiu resultados expressivos de cidadania, conforme complementa Maior:

[...] partindo-se da tutela para o alcance da autonomia, ao lado da elaboração de arranjos sociais que lhes permitam exercer seus direitos em um contexto cada vez mais próximo à vida independente (MAIOR, 2017, p. 35).

Em que pese as influências de ordem econômica, social e política sofridas pela Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988, que acarretaram inúmeras revisões, ou seja emendas constitucionais, ela repercutiu diretamente no ordenamento jurídico em prol de direitos sociais. Na atual Constituição, a assinalação dos direitos precede a organização do Estado, ou seja, é como se o Estado devesse se organizar em função da prioridade posta aos direitos da cidadania (CURY, 2013).

O Estado estabelecido pela CF foi o “Estado Social” nos termos liberais, onde a elaboração e a implementação das políticas públicas constitui o grande eixo norteador de sua atividade, pressupondo “uma reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social, etc (DUARTE, 2007).

A CF de 1988 ampliou e explicitou os direitos sociais, de modo mais direto em seu artigo 3º, inciso IV, que dispõe sobre a necessidade da promoção de bem a todos “sem preconceitos de

origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Nesse sentido, apontamos que o disposto no artigo nº 206, ao evidenciar a necessidade de a educação propiciar “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” precisa ser evidenciado a partir do respeito às diferenças e não da produção das diferenças, que levam o específico ser compreendido como excludente. Isto não significa, entretanto, não assegurar as condições de acessibilidade de acesso e permanência, mas compreender que o estabelecimento da legislação, necessariamente, não oportuniza o direito, visto que não se desenvolve pela lógica imparcial e inabalável frente às conveniências, portanto é resultado de formação histórica e social (THOMPSON, 1987).

Booth e Ainscow (2011) evidenciam a inclusão como uma abordagem assentada em princípios do desenvolvimento da educação e da sociedade e que está ligada à participação democrática. Como bem nos lembra Maior (2016), as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas, contando com os suportes sociais que se fizeram necessários.

A inclusão é vista principalmente como a colocação em prática de valores inclusivos. É um compromisso com determinados valores que explicam o desejo de superar a exclusão e promover a participação. Se não estiver vinculada a valores profundamente enraizados, então a tentativa de inclusão pode representar a simples adesão a uma moda qualquer ou atendimento a instruções de cima para baixo (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 21).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), ao estabelecer o direito à educação em seu artigo 4º, evidencia o acesso aos níveis mais elevados do ensino, trazendo o princípio da transversalidade como fundamental para que diretrizes de acesso e a permanência dos estudantes público alvo da educação especial se evidencie legalmente da educação básica a superior.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, reforça a transversalidade da educação especial apontando que, as ações desenvolvidas no ensino superior devem proporcionar acesso, permanência e participação de seu público alvo, ou seja, estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento³ e altas habilidades/superdotação.

Por outro lado, o termo “preferencialmente” posto na LDB de 1996, ao ser reiterado no artigo 58, na redação dada pela Lei n. 12.796/2013⁴, pode corroborar com a engrenagem da segregação e impactar os direitos das pessoas com deficiência a participar da inclusão educacional.

³ A nomenclatura utilizada pela Lei 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e pela Nota Técnica nº24/2013, que orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei 12.764/2012 é transtorno do espectro autista. Por sua vez, o conceito é originário do DSM-5 (2013) que denomina TEA de transtornos de neurodesenvolvimento, em substituição à terminologia transtornos globais do desenvolvimento, adotada no DSM IV (1994).

⁴ No artigo 58, entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Lei 12.796/2013).

Pela via internacional é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU), o documento de maior impacto nos direitos das pessoas com deficiência e, que sob o preceito “nada sobre nós, sem nós” contou com a voz dos movimentos sociais e das pessoas com deficiência desde sua fase de elaboração. No Brasil, a referida Convenção passou por várias tramitações e, em 2009, tornou-se o Decreto n 6.949/2009 com o status de marco constitucional.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146, 2015) reitera o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, que garanta condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem com a oferta de serviços e recursos de acessibilidade e, de modo mais específico, em seu artigo 28, dá a incumbência ao poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Contudo, as incongruências enfrentadas para as garantias do Estado salvaguardar um sistema educacional inclusivo denotam a necessidade de vigilância e avaliação para que as condições de acesso e permanência estejam na pauta do dia.⁵

⁵ Neste sentido apontamos o autoritarismo e retrocesso do Decreto nº 10.502/2020⁵, intitulado Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que vem de encontro a agenda dos movimentos sociais e das conquistas legais duramente instituídas. O Decreto foi julgado inconstitucional em dezembro de 2020 pelo STF pois, infringe várias Leis, Decretos e, principalmente, a Constituição Federal de 1988.

As instituições de ensino, sobretudo, as públicas passam por mudanças oriundas da esfera legal/governamental, assim como, transformações advindas da participação dos agentes envolvidos no processo educativo (estudantes, docentes, equipe técnica administrativa e gestões acadêmicas em geral) e devem estar na busca de um direcionamento mais inclusivo com mudanças consistentes entre si ou com relação a um desenvolvimento inclusivo (BOOTH; AINSCOW, 2011).

Martins, Leite e Ciantelli (2018, p. 16) esclarecem que, no âmbito educacional, o Decreto nº 6.949/2009 promoveu avanços no que concerne às políticas públicas direcionadas à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, pois

[...] assegura o acesso ao sistema educacional em todos os níveis de ensino, tendo como meta a participação em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social.

Tal perspectiva vai ao encontro do que o Index para Inclusão (2011) preconiza, uma vez que os autores indicam que os ambientes inclusivos se dão com base na participação de todos os agentes que dele fazem parte para a elaboração de melhorias nos processos envolvidos, nesse caso, apontamos o ensino superior (BOOTH; AINSCOW, 2011).

Cabe destacar que as universidades públicas têm se movimentado no transcórrer das últimas décadas para ampliar as condições de acesso nos processos seletivos, sobretudo para os estudantes com deficiência. Esse movimento, legalmente, se inicia

com o Aviso Circular n° 277 MEC/GM, no ano de 1996, o qual indicou encaminhamentos de atendimento diferenciado para o processo de ingresso das pessoas com alguma necessidade específica no ensino superior e orientou que, as instituições buscassem garantir recursos educacionais, de infraestrutura e capacitação de seus recursos humanos para garantir a permanência com qualidade desses estudantes (MOREIRA, 2005).

Outro aspecto relevante no processo de inclusão está disposto nos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior (SINAES, 2013), que traz aspectos importantes das condições necessárias para a garantia das acessibilidades às pessoas com deficiência no ensino superior, dispondo-as da seguinte maneira: atitudinal e arquitetônica; metodológica ou pedagógica, a qual está imbricada ao trabalho docente; programática, relacionada aos processos de sensibilização e informação acerca dos dispositivos legais relacionados à inclusão; instrumental, referindo-se aos diversos materiais que se fazem necessários para a inclusão dos/das estudantes; nos transportes, possibilitando condições adequadas para o deslocamento dos/das estudantes; na comunicação, por meio da disponibilização de tecnologias assistivas e também intérpretes para o caso de uso de Libras; e digitais, para a disponibilização de acervo bibliográfico acessível para este público de estudantes.

As condições de acessibilidade são fundamentais para que se concretize uma educação sedimentada no modelo social da deficiência, o qual entende que a concepção de deficiência também é de responsabilidade da sociedade, ou seja, deslocando-a da centralidade em si mesma imposta pelo modelo médico, que

preconiza ações normalizadoras. Assim, a sociedade deve empreender movimentos capazes de promover condições de acessibilidade, independentemente das condições biológicas.

Ademais, o modelo social da deficiência ultrapassa a perspectiva do individual, que restringe a deficiência ao próprio corpo, transportando-a para o modo de como a sociedade se organiza para diminuir as barreiras de acessibilidade (PICCOLO, 2015; FRANÇA, 2013).

Com a intencionalidade de assegurar ações afirmativas para as pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e ensino superior das instituições federais, a Lei nº 13.409/2016 traz a alteração no texto da Lei nº 12.711/2012 e inclui, no processo de reserva de vagas, as pessoas com deficiência para além das pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas.

Conforme Januário (2019, p. 5), tal alteração legal “veio para resguardar o direito à educação superior para as pessoas com deficiência”, ampliando as oportunidades de formação para essa demanda. Não obstante, Martins et al. (2017) ponderam que tais avanços legais promovem alterações pontuais no que concerne aos direitos das pessoas com deficiência, mas não necessariamente valida mudanças no que tange à concepção diante dessas pessoas.

Nesse sentido, há que se adentrar aos aspectos de inclusão com olhar para as culturas, políticas e práticas que devem ser incorporadas no âmbito da sociedade para que, de fato, o acesso ao ensino superior esteja imbricado de condições de permanência com qualidade para todos/as.

O Índice para a Inclusão (2011) indica a importância de se ampliar a participação de todos e todas para que os espaços

educacionais se tornem mais abertos à diversidade, atentando-se que as mudanças fazem parte de todos os espaços e que estas devem direcionar-se à cultura inclusiva. Booth e Ainscow (2011) apontam três dimensões para a efetiva inclusão: culturas, políticas e práticas inclusivas. A partir da conjunção dessas três dimensões, a inclusão na universidade pode ser compreendida e analisada, e é nessa direção que este estudo se direciona.

Método

Dada a natureza do objeto, a pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos metodológicos, inicialmente, foi realizado um levantamento dos principais aportes legais nacionais que impactaram a inclusão no ensino superior a partir da Constituição Federal de 1988. De igual forma, foram analisados resoluções e editais instituídos na UFPR, no que concerne ao acesso de estudantes que apresentam deficiências. Todavia, a análise de documentos demonstra que sua existência não existe isoladamente e favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Desta feita, os documentos foram analisados de forma crítico-refletiva a partir do período histórico em que foram instituídos, sem perder de vista seus impactos nas políticas e práticas institucionais, assim como, evidenciou-se o papel da gestão e da comunidade institucional no processo de uma mais cultura inclusiva na universidade.

Perspectivas inclusivas na Universidade Federal do Paraná: desafios para uma cultura inclusiva

O acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior deve estar presente desde o momento da inscrição nos processos seletivos (vestibulares, ENEM, programas de políticas afirmativas, etc), para tanto, a acessibilidade nos editais deve estar garantida, nesse sentido, os portais institucionais devem ter características específicas de acessibilidade.

Schmitz e Pavão (2018, p. 1118) esclarecem que, ao refletirmos acerca da inclusão do público da educação especial,

[...] uma atitude que favorece a efetiva participação das pessoas com deficiência é a acessibilidade dos documentos digitais criados e disponibilizados em um ambiente educacional.

Esse aspecto, acerca da necessidade de acessibilidade, está posto na Lei nº12.527/2011, que regula o acesso à informação e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Os editais do ENEM e de inúmeras instituições públicas de ensino superior vêm disponibilizando para além dos editais em forma de texto, também, por meio da Língua Brasileira de Sinais, no sentido de colaborar com a acessibilidade, assim como a organização de bancas especiais⁶ e ou de acessibilidade no decorrer das provas.

⁶ Exemplificamos com o disposto no Edital nº 41/2022 – NC/PROGRAD-UFPR, ao destacar que serão concedidas condições diferenciadas aos candidatos com necessidades educacionais especiais (na área auditiva, física, motora, visual ou múltipla, ou ainda com distúrbios de aprendizagem) para a realização das

No contexto da reserva de vagas específicas para pessoas com deficiência, a UFPR apresenta sua primeira iniciativa por meio da Resolução 70/08-Conselho Universitário, que delega uma vaga suplementar em cada curso de graduação, ensino profissionalizante e médio da instituição a partir do processo seletivo do vestibular de 2008/2009. Por meio dessa resolução o/a candidato/a não necessita apresentar vulnerabilidade econômica e ter realizado o ensino médio em escola pública, pois existe a compreensão que a deficiência é o fator de direito para concorrer à vaga suplementar.

A partir da Resolução 70/08-COUN, a UFPR, quase uma década antes da Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, iniciou o delineamento de uma política afirmativa no sentido de promover a inclusão no contexto universitário. Quanto a efetividade da Lei nº 13.409/2016, “espera-se que essa medida reverta a insuficiente participação de estudantes com deficiência e promova a cultura inclusiva nos nichos de formação profissional e acadêmica” (MAIOR, 2017, p. 34).

Ainda, como meio de garantir que as vagas reservadas para esse público sejam ocupadas por essas pessoas, a instituição tem se utilizado das bancas de verificação/autodeclaração (BVA), as quais são compostas por uma equipe multiprofissional que, a partir da

provas, desde que comprovadas, mediante apresentação de laudo médico e de um formulário próprio preenchido (ambos disponíveis para emissão no ato da inscrição).

documentação enviada pelos/as candidatos/as e da realização de uma entrevista, visa garantir que pessoas que não apresentam deficiência usufruam do direito da cota/reserva de vaga.

As BVA para candidatos com deficiência se efetivam pela Resolução n°. 20/17/CEPE- UFPR, que estabelece procedimentos e critérios para validação de autodeclaração dos processos seletivos (vestibular e Sistema de Seleção Unificada - SISU). Quanto ao processo de validação do termo de autodeclaração de candidatos PCD, a Resolução também institui uma comissão específica de validação denominada CEV-PCD, que é designada pelo Reitor (DIAS; MOREIRA; FREITAS, 2019).

Portanto, o/a candidato/a que buscar o ingresso por meio da reserva/cotas de vagas para as pessoas com deficiência deverá se submeter às BVA, mediante a autodeclaração, a verificação dos documentos apresentados⁷ e a realização de uma entrevista na perspectiva biopsicossocial efetivada por uma equipe multidisciplinar, compostas por, no mínimo, três integrantes.⁸

Ainda, salientamos que os integrantes das bancas devem ser profissionais das áreas da saúde, educacional e psicossocial que tenham ligação com a temática referente aos direitos das pessoas com deficiência (UFPR, 2017). Nesse sentido, a participação de pessoas com deficiência é fundamental, pois as BVA não são uma

⁷ A solicitação dos documentos está detalhada no guia do candidato e apresenta variabilidade de acordo com a caracterização da deficiência (laudo médico descritivo, exames clínicos, atestado de funcionalidade, parecer pedagógico e declaração do candidato de ausência de atendimento especializado na educação básica).

⁸ Desses integrantes, ao menos um é integrante do quadro de servidor da UFPR e um representando a comunidade externa (UFPR, 2017).

ferramenta técnico-burocrático, ao contrário, estão imbuídas em garantir que as políticas afirmativas cheguem de fato aos sujeitos de direito, visto que sua representatividade foi impedida pelos históricos processos excludentes. Dada sua complexidade, as BVA necessitam de constante avaliação e discussões coletivas, onde o grande desafio é a construção de critérios pautados na avaliação biopsicossocial.

Este cenário se configurou na universidade em políticas sistemáticas orientadas por normativas e resoluções, que foram aprovadas nas instâncias administrativas da instituição, o que suscitou dos grupos envolvidos um alto grau de articulação com os representantes da comunidade universitária (DIAS; MOREIRA; FREITAS, 2019, p. 125).

Por sua vez, 26 anos antes da institucionalização das bancas de validação/autodeclaração, as bancas especiais foram efetivadas na UFPR, ou seja, em 1991. Em que pese o período histórico, ainda extremamente incipiente na organização do arcabouço legal de políticas e práticas inclusivas no Ensino Superior, essas bancas, segundo Moreira (2004), representam um mecanismo importante para intervir junto às dificuldades e necessidades próprias das deficiências dos/das candidatos e candidatas que possuem necessidades educacionais especiais.

De certa forma, representam um caminho menos excludente do que naturalmente se apresenta um concurso classificatório como o vestibular. Apesar de objetivarem diminuir as dificuldades dos alunos, em termos de apoios

didático-pedagógicos, não podem ser consideradas como uma proposta de ingresso alternativo ao ensino universitário. Portanto, precisam ser encaradas como uma ação que deve ocorrer em todas as instituições de ensino superior, posto que, por certo, são uma iniciativa que se engaja num projeto de transformação social (MOREIRA, 2004, p. 60).

As bancas especiais, historicamente, são descritas nos editais do processo seletivo do vestibular da Instituição, no item que trata das condições especiais para realização das provas e estabelece que as condições diferenciadas aos/as candidatos/as que apresentem deficiência auditiva, físico-motora, visual, múltipla, surdo-cegueira, surdez, transtorno do espectro autista, TDH, distúrbios da aprendizagem e transtorno mental estão asseguradas, desde que declaradas e comprovadas⁹ suas necessidades no momento da inscrição.

Do início da década de 1990 até o concurso vestibular de 2022, são inúmeras as mudanças na organização, na estruturação física, material e de pessoal das bancas especiais na UFPR. A Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão - em seu artigo 30, que trata de processos seletivos acessíveis, com a oferta de atendimento preferencial à pessoa com deficiência, evidencia a necessidade de provas em formatos acessíveis, a disponibilidade de recursos de acessibilidade e tecnológicos, a dilação do tempo para realização de

⁹ As condições indicadas no momento da inscrição são analisadas pelo Núcleo de Concursos, unidade responsável pela coordenação do processo seletivo.

provas de seleção e a adoção de critérios de avaliação diferenciados, que considerem a singularidade linguística da pessoa surda.

As condições de acessibilidade, os apoios didático-pedagógicos e tecnológicos disponíveis a esses alunos no momento das provas são recursos fundamentais para seu desempenho. Em que pese todas as críticas pertinentes aos processos seletivos do ensino superior, com destaque para o concurso vestibular, a existência das bancas especiais pode ser tomada como uma medida que se engaja num projeto de mudança social, de reorientação de prumo político e educativo. (MOREIRA, 2004, p. 211).

Todavia, a importância das ações inclusivas para o ingresso, como é o caso das bancas especiais, que apoiam e organizam os recursos humanos especializados, pedagógicos e de tecnologia assistiva, devem acompanhar políticas e práticas de permanência que representam um grande desafio, uma vez que a inclusão

[...] envolve colocar valores em ação de modo a minimizar exclusões e/ou barreiras à aprendizagem e à participação de todo e qualquer indivíduo, valorizando-o diante da diversidade [...] (SANTOS et al., 2017, p. 333).

Conclusões

A cultura institucional inclusiva passa pela concretização de coletividades e gestões educacionais que não naturalizem a exclusão, que compreendam a necessidade de aportes legais para

garantia dos direitos sociais, mas que não permanecem apenas na legalidade, pois é preciso romper com a linearidade do pensamento compensatório como o caminho único que incide nas desigualdades sociais e nas diferenças. “É preciso re-inventar a inclusão na diferença e pela própria diferença”. (ORRÚ, 2020, p. 209).

Evidenciamos que uma cultura institucional inclusiva não destitui o quadro histórico e atual de exclusão social e educacional que as pessoas com deficiência enfrentam para ingressar e permanecer da educação básica à superior, mas ela faz parte da engrenagem que resiste ao não democrático, ao esvaziamento da luta pelos direitos, ainda lábeis, que necessitam ser consagrados na sociedade brasileira.

A análise do arcabouço legal que embasa o acesso da pessoa com deficiência de maneira específica no ensino superior público, demonstra que seu direito à educação carece de uma permanência transversal, ou seja, que perpassa a educação básica. A perspectiva de educação inclusiva numa sociedade lapidada por exclusões precisa permanecer em vigília constante, pois retrocessos advindos, também, da “legalidade” de decretos podem estar na ordem do dia.

Uma gestão universitária, preocupada em construir uma cultura inclusiva, precisa estar atenta aos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão e superar a ideia de que, as instituições educacionais possuem “lócus de inclusão”, visto que essa premissa implicaria num reducionismo conceitual que ignora “o processo conjuntural de exclusão, próprio de uma sociedade extremamente desigual, que ainda possui o capacitismo como um de seus eixos valorativos” (MOREIRA, FERNANDES; DAMASCENO, 2022, p.16). De igual forma, faz-se necessário conceber que políticas e

práticas educacionais corroboram para uma cultura inclusiva transversal sempre que assentadas num processo de avaliação e reestruturação constante.

Referências

Aviso Circular nº 277, de 08 de maio de 1996. (1996). Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Brasília. DF
Recuperado de
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fvPu_qNbbZgJ:portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Center for Studies on Inclusive Education (CSIE). 3. ed. Bristol, UK, 2011.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (ONU). **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 13 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/convencao>.

CURY, C. R. J. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 195-206, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43518>.

BRASIL. **Decreto n. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

DIAS, L. R.; MOREIRA, L. C.; FREITAS, A. E. de C. A experiência da Universidade Federal do Paraná nos processos de bancas de validação de autodeclaração. **Revista ABPN**, v. 11, n. 29, p. 115-135, ago./2019. Disponível em: DOI:10.31418/2177-2770.2019.v11.n.29.p115-135.

DUARTE, C. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out./2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

Edital n 3, de 26 de abril de 2007. (2007) Programa Incluir. Acessibilidade na Educação Superior. Ministério da Educação/ SEESP. Brasília: Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>.

Edital n. 41, de 01 de julho de.2022. (2022). Normas que regem o Processo Seletivo próprio desta instituição (PS-UFPR), destinado ao ingresso de novos estudantes nos cursos de graduação da UFPR no ano letivo de 2023. Universidade Federal do Paraná.

Recuperado de

<https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/Concurso?concurso=PS2023>.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/25723>.

JANUÁRIO, G. de O. O direito à educação no ensino superior de pessoas com deficiências. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas/SP, v.5, e019035, p.1-29, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653711>.

BRASIL. **Lei n. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Lei n. 12.527**, de 18 de novembro de 2011. lei de Acesso à Informação. Regulamenta o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas e é aplicável aos três poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Brasília.

Disponível em: https://www.clp.org.br/lei-de-acesso-a-informacao-accountability/?gclid=Cj0KCQjw3eeXBhD7ARIsAHjssr8-A-YRjvIlTmAsRR6or2y7h4xC5kBXNW1T0Zg-s9Lz9qb0lLBwC_IaAudmEALw_wcB.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>.

BRASIL. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

BRASIL. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

MAIOR, I. M. M. de L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**. Brasília, DF, v.10 n.2 (2017) p. 28-36. Disponível em:
<https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>.

MARTINS, S. E. S. de O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. 22 (spe), p. 15-23, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/T7GMnvBwgZg8gT7pJb7RqmH/abstract/?lang=pt>.

MARTINS, S. E. S. de O. et al. Inclusão de universitários com deficiências na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 11, n. 18. p. 01-25, nov./2017. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/53635>.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2004.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista do Centro de Educação**, n. 25, p. 37-47, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902>.

MOREIRA, L. C.; FERNANDES, S.; DAMASCENO, A. R. Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia. **Revista Cocar**, Edição especial, n.13, p. 01-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4661>.

Nota Técnica n. 24, de 21 de março de 2013. (2013). Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. MEC / SECADI / DPEE. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IAFHV9V4vtIJ:portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13287-nt24-sistem-lei12764-2012&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

ORRÚ, S. E. **A Inclusão Menor e o Paradigma da Distorção**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

PICCOLO, G. M. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. Curitiba: Appris, 2015.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, Brasília, p. 51, jul./2013.

Resolução COUN n. 70, 30 de maio de 2008. (2008). Estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná. Conselho Universitário Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Recuperado de <http://www.ufpr.br/soc/>

Resolução CEPE n. 2, 01 de agosto de 2017. (2017). Estabelece os procedimentos e critérios para validação da autodeclaração nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da UFPR. Conselho Universitário. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Recuperado de <http://www.ufpr.br/soc/>.

Resolução CEPE n 27, 14 de junho de 1991. (1991). Institui as bancas especiais no concurso vestibular. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal do Paraná. Recuperado de <http://www.ufpr.br/soc/>.

SANTOS, M. P. dos et al. Desenvolvendo o Index para inclusão no contexto brasileiro: experiências de reflexão/ação sobre processos de inclusão e exclusão em Educação. **Percursos Acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 332-350, 2017.

Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/artic/e/view/16237>.

SCHMITZ, D. dos A.; PAVÃO, A. C. O. Democratização da informação e do conhecimento por meio da acessibilidade em documentos digitais. **Educação Temática Digital**, 20(4), p. 1117–1137, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8650361>.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores**: a origem da lei negra. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

CAPÍTULO 4

Aportes para Prácticas Educativas no Excluyentes: experiencia en la Cátedra Universitaria de Metodología Educativa Musical

Marisa Andrea CENACCHI¹

Patricia Silvana SAN MARTÍN²

¹ Doctora en Humanidades y Artes - Mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesora Adjunta Cátedra Metodología Educativa Musical, Escuela de Música, Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Asesora pedagógica, Campus Virtual UNR. Investigadora de la línea de “Dispositivos Intermediales Dinámicos” del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET- UNR) abordando el campo de las tecnologías para la inclusión social, la accesibilidad y la formación de formadores para prácticas educativas mediatizadas no excluyentes. Pérez, Santa fe, Argentina. E-mail: marixxi2@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7672-1993>

² Doctora en Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario, UNR, Argentina). Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora Titular ordinaria de Metodología Educativa Musical de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Docente-Investigadora Cat. I de la UNR. Directora del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR). Directora de la línea de Investigación y Desarrollo Dispositivos Intermediales Dinámicos (IRICE: CONICET-UNR). Rosario, Santa Fe, Argentina. E-mail: sanmartin@irice-conicet.gov.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7543-045X>

Introducción

Desde el 2006 el colectivo identificado como personas con discapacidad tiene derecho a una educación inclusiva, según lo establece el artículo 24 de la Convención internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada por 187 países. Asimismo, el acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad y la promoción de oportunidades de aprendizaje permanente para todos, es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2015). Si bien la educación inclusiva se promueve en numerosos acuerdos e instrumentos internacionales desde la última década del siglo XX, impactando en las políticas y marcos normativos nacionales de numerosos países, la problemática actual radica en acortar la distancia entre el discurso de la inclusión y su práctica (BLANCO y DUK, 2019).

A pesar de haberse acrecentado la producción teórica y contar con diversas experiencias y “buenas prácticas” de educación inclusiva, persisten de forma generalizada condiciones pedagógicas, culturales, materiales y tecnológicas que continúan excluyendo y limitando la presencia, la participación y/o el aprendizaje de un significativo número de estudiantes (ECHEITA SARRIO-NANDIA, 2016). Muchas de estas barreras se vinculan con el sostenimiento de formas hegemónicas de diseño y construcción de tecnologías, recursos educativos e implementación de propuestas didácticas sustentadas en la lógica de la normalidad y de lo estándar.

A partir de esta problemática, el objetivo de este capítulo es proponer una perspectiva teórica-metodológica para la formación de formadores orientada a transformar las prácticas y los entornos de enseñanza y de aprendizaje físico-virtuales hacia modelos plurales y no excluyentes que desestructuren la lógica de la normalidad subyacente. En esta dirección, se presenta un estudio de caso que corresponde a la cátedra universitaria Metodología Educativa Musical (en adelante, MEM) de la carrera de Profesorado/Licenciatura en Educación Musical que integra bajo la modalidad de taller las aulas físicas y virtuales institucionales.

A continuación, se abordarán los aspectos más significativos del marco teórico propuesto para luego tratar el caso MEM para dar cuenta de la puesta en obra de dicho planteo. Finalmente se arribará a breves conclusiones.

Marco Teórico

Desde los Estudios críticos en discapacidad se considera a la discapacidad como una construcción artificial, social, histórica, moderna y colonial, que opera en sistemas de clasificaciones de sujetos en base a la ideología de la normalidad (YARZA et al, 2020). Asimismo, esta concepción permite romper con la idea de déficit biológico naturalizado para concebirlo también como un constructo, una invención para “catalogar, enmarcar, mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo “normal” (ROSATO; ANGELINO, 2009, p. 31).

En atención a lo expuesto, evitando las categorizaciones del alumnado, se propone su consideración desde la filosofía de la

alteridad, como Otro: exterior, imprevisible, inapropiable, inabordable, irrepresentable, un misterio (LEVINAS, 2001, 2002; DERRIDA, 2000).

Según Levinas (2002), una posición de respeto hacia el Otro requiere no categorizarlo ni clasificarlo sino reconocerlo como alteridad, con una exterioridad no reductible al propio pensamiento, a la propia conciencia, a lo Mismo. Este posicionamiento suspende la posibilidad de conocer al otro en términos de diagnóstico y/o clasificaciones porque la conceptualización, tematización y/o representación, formas de construcción de conocimientos del paradigma visual occidental, suprime su alteridad, generando su exclusión.

Sostener una relación con el otro que permanece siendo otro requiere abandonar la preeminencia visual y adoptar una actitud de escucha, exponiéndose vulnerable al Otro en una primera pasividad. A la vez, solicita una activa y sostenida vigilancia ética (CULLEN, 2010) como autocrítica, atenta a las concepciones que subyacen en las propias prácticas y discursos, para descategorizar al Otro cada vez que se lo trata, manteniendo abierto su sentido en una relación no apropiativa. Este tipo de relación, la relación Ética sólo posible desde el Estar situado (KUSH, 2000) presentes a nivel simbólico en simetría existencial, en un marco de respeto y de diálogo.

San Martín (2012), fundamenta que el conocimiento se construye conjuntamente, tensionado con otros y con uno mismo, en la propia interrogación, en múltiples dimensiones espaciotemporales, por lo cual se adscribe en lo pedagógico a la perspectiva constructivista psicocultural planteada en la obra de

Jerome Bruner y el constructivismo dialéctico vigotskyano considerando al aprendizaje como proceso interactivo e intersubjetivo. Asimismo, resulta significativo, el legado pedagógico de Olga y Leticia Cossettini y su experiencia escolanovista que aconteció en la primera mitad del siglo XX (COSSETTINI; COSSETTINI, 2001). En lo metodológico, esto implica pensar y poner en obra diseños curriculares que presenten una organización de contenidos espiralada para poder retomarlos en el tiempo atendiendo a los distintos ritmos que cada uno en su singularidad despliega en los procesos reflexivos y analíticos, críticos y autocríticos, grupales e individuales (SAN MARTÍN, 2002). También la propuesta se nutre de la perspectiva de “pedagogía inclusiva” (ECHEITA; SANDOVAL; SIMON, 2016; FLORIAN, 2015) que cuestiona las prácticas de enseñanza diseñadas para la mayoría con experiencias adicionales o diferenciales para algunos proponiendo una transformación desde la práctica docente en el ámbito de la clase. Desde la pedagogía inclusiva se impulsa al profesorado a brindar lo que siempre dispone de manera accesible para todos, ampliado los recursos educativos y ofreciendo un abanico de propuestas alternativas permitiendo al estudiantado elegir sin predeterminedar las trayectorias de cada estudiante en base a nociones tácitas de capacidad.

En esta dirección, la propuesta educativa no excluyente propone sostener una reflexión crítica y autocrítica continua que cuestione las formas habituales de pensar, actuar, construir, comunicar, aprender, enseñar y relacionarnos en los entornos educativos, desestructurando las formas únicas, lo estándar, lo

normalizado, formas heredadas de la visión hegemónica en la cual opera la ideología de la normalidad. Siguiendo a Ainscow, Booth, Dayson (2006), se trata de sostener una vigilancia Ética frente al otro que orienta a evitar/suprimir barreras resignificadas que limiten la presencia, la participación y el aprendizaje como se sintetiza en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Trama de barreras excluyentes

Barreras a la presencia simbólica subjetiva físico-virtual	Barreras a la Participación	Barreras al Aprendizaje
Suprimir la alteridad. El Otro estará presente sólo si se sostiene siendo otro	Inequidad de posibilidades	Descontextualización - desvínculo Ser-Estar
a) Invisibilización. Desconocimiento. b) Tematización. c) Herencia cultural hegemónica produce una forma de no visualización involuntaria.	a) Homogenización grupal, isocronía y monocronía. b) Estigma de las diferencias. c) Recursos estándares. d) Des-responsabilización colectiva: co-responsabilidad comunidad del aula/escuela.	a- Distancia cultural: Universalismo abstracto en contenidos. b- Descontextualización: Propuestas para el Ser sin Estar. c - Normalización: trayectorias ideales isocrónicas y monocrónicas. d - Tácita incompetencia: bajas expectativas según capacidades. Temor docente al fracaso de estrategias inclusivas. e - Repetición involuntaria.

Acorde con lo expuesto, se propone el concepto de “no excluyente” como reemplazo del término “inclusivo” para referir a un proceso activo sostenido, centrado en las acciones co-responsables que puede realizar cada participante para evitar y/o suprimir cualquier tipo de barrera limitante atendiendo también a las formas “involuntarias” de supresión de la alteridad. El cambio retórico, si bien no implicaría en principio una transformación en las prácticas, se estima más representativo del compromiso que se propone. Asimismo, colabora en evitar señalar y/o definir a los colectivos/estudiantes a “incluir” que muchas veces se realiza en la justificación del requerimiento de determinadas prácticas, ajustes y/o apoyos. Como se señaló anteriormente desde la ética levinasiana la definición conlleva a la supresión de la alteridad. Asimismo, desde los postulados de pedagogía inclusiva se advierte cómo el señalamiento refuerza la etiqueta/estigma (FLORIAN, 2015). Además, se estima que podría evitar ciertas estrategias para incluir (al otro) que suponen implícitamente cierta pasividad de ese otro incluido y/o relaciones asimétricas, concibiendo al otro activo y agente.

Finalmente, la actitud no excluyente implica una vigilancia ética activa y sostenida para la no supresión de la alteridad que podría habilitar estrategias metodológicas que favorezcan el tratamiento de las problemáticas de abyección o inclusión excluyente. Entonces, la toma de conciencia sobre la no exclusión, requiere un abordaje transversal que se sostenga más allá del dictado anual de una asignatura, siendo deseable su tratamiento durante toda la carrera de formación docente.

La Accesibilidad - DHD

En cuanto a los recursos educativos físico-virtuales se tiene en cuenta la accesibilidad concebida como propiedad de la relación entre el usuario y el entorno virtual y/o recurso digital en un contexto mediato, y no como una propiedad intrínseca de los objetos digitales e interfaces. Esto se inscribe en un trayecto de dos décadas de antecedentes de Investigación, Desarrollo e Innovación en torno a lo denominado “Dispositivos Hipermediales Dinámicos” (DHD). Esta noción refiere a redes socio-técnicas-culturales, que posibilitan a los sujetos procesos de interactividad plurales y no excluyentes desde una multiplicidad espacial y tecnológica heterogénea. Lo característico de estos dispositivos es que se co-construyen como red con una finalidad explícita relacionada al campo educativo, laboral, académico, cultural y/o comunitario. Desde un enfoque socio-técnico decolonial (THOMAS; FRESSOLI; SANTOS, 2012), un aspecto clave en los procesos de co-construcción y sostenibilidad del DHD es la capacidad de agencia de la red para crear y fortalecer alianzas estratégicas que viabilicen el logro de las finalidades propuestas. De allí, se propone la noción de Accesibilidad-DHD como proceso socio-técnico-cultural comunitario que se sostiene en perpetuo movimiento buscando un equilibrio dinámico entre las tensiones de adecuación y articulación, frente a las barreras emergentes que entraman dimensiones sociales (quienes participan, en potencia infinitos), discursivas (gramáticas comunicacionales - lenguajes expresivos) y técnicas (tecnologías utilizadas), vinculadas

indisolublemente con las personas en su contexto (CENACCHI, 2019).

La “Accesibilidad-DHD” solicita poner en juego un mayor número de significantes en los procesos de producción de sentido, explorando formas multimodales de comunicación, para atender a las formas disímiles de recepción de los contenidos del contexto de reconocimiento cuya diversidad es, en potencia, infinita. Por esta razón se la concibe como “Obra Abierta”³, inacabada, en perpetuo movimiento, dependiente de las singularidades de la red socio-técnica-cultural e integra al polo de reconocimiento como coproductores activos en procesos de circulación más horizontales (CENACCHI; SAN MARTÍN; MONJELAT, 2020). Asimismo, requiere ser asumida como un compromiso ético sostenido de vigilar las propias comunicaciones y producciones, atendiendo a la generación, prevención y/o supresión de cualquier tipo de barrera, tanto tecnológica como social, que pueda limitar la participación de cualquier integrante de la red sociotécnica.

Cenacchi (2019), propone cuatro principios dinámicos de la Accesibilidad-DHD: Percepción, Comprensión, Acción y Flexibilidad, que se activan siempre en un contexto situado. Los mismos se elaboraron a partir de la reformulación de los principios de la WAI⁴ y aluden a lo siguiente:

³ Según lo propuesto por Humberto Eco en la década del 60, se remite a una condición de no acabada de una obra, donde el autor/creador entrega al interprete la posibilidad de su conclusión, o bien, de su continuación, como parte de un entramado de relaciones inagotables.

⁴ Web Accessibility Initiative (WAI), desarrolla pautas y herramientas que faciliten el acceso a la Web de personas con algún tipo de discapacidad. (Ampliar en <http://www.w3.org/WAI/>).

- “Percepción”: Todos los elementos deben poder ser percibidos por cualquier sujeto, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/contexto. Vinculado con la multiplicidad de lenguajes y formatos expresivos/comunicativos (visual – táctil – sonoro).

- “Comprensión”: Toda la información y las propuestas disponibles, deben poder ser comprendidas por cualquier sujeto, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/contexto. Múltiples formas de presentar la información, organización de significantes, ayudas, niveles de dificultad diversos, alternativas simplificadas, resúmenes, esquemas, entre otros.

- “Acción”: Todas las acciones propuestas a los sujetos deben poder ser realizadas por los mismos, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/contexto.

- “Flexibilidad”: propuesta suficientemente abierta y flexible para poder adecuarse a cualquier sujeto, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/contexto.

Método

El estudio de caso de la cátedra anual universitaria MEM (1º año de la carrera “Profesorado/Licenciatura en Educación Musical”) de cursado presencial (2 hs. 40’ reloj, semanales), se aborda con un enfoque metodológico cualitativo. Los instrumentos y técnicas cualitativas (VASILACHIS, 1993) puestas en obra se cuentan principalmente en la revisión de documentación institucional, observación participante, cuestionarios y entrevistas,

registros etnográficos, etnografía virtual y relevamientos bibliométricos.

MEM registra en sus sucesivas cohortes un número de alumnado con una media de 15 estudiantes y se dicta en el marco Plan de Estudio 2005 desde dicho año. En el año 2015, con la asistencia a clase de una alumna ciega, se efectiviza un trabajo de campo específico en el marco de una tesis doctoral en curso y luego se continúa la investigación a través de otros proyectos acreditados por la universidad y el CONICET (período 2014-2021). Cabe mencionar que también se registraron estudiantes con baja visión e hipoacusia. Dada la amplitud de los datos recabados hasta la fecha y los límites del presente escrito, se referirá sólo lo más significativo del estudio, especialmente mencionando algunos aspectos de la cohorte 2015.

Sobre la integración de Tecnologías de la Información y Comunicación, desde el año 2008, MEM utiliza la plataforma Moodle del Campus virtual universitario y despliega una metodología de taller físico-virtual donde se busca un equilibrio calificado y dinámico sobre qué actividades y contenidos son más convenientes de mediatizar a través de dicho campus y cuáles demandan para su comprensión plena de la presencia física (SAN MARTÍN et al. 2010). Con relación al campus virtual, se realizaron evaluaciones con herramientas automáticas en el ingreso a la plataforma, de expertos en accesibilidad y de usuarios de lectores de pantallas.

Resultados y Discusiones

En la revisión documental efectuada en el año 2014, se constató que en el Plan de Estudio vigente desde el 2005 y en los planes anuales de todas las asignaturas de la carrera de Educación Musical de la institución, no se consignaban contenidos que traten problemáticas referida a la inclusión educativa ni a discapacidad. Ante esta situación, el programa anual de MEM 2015 y sucesivos, propone metodológicamente la aplicación transversal del marco sobre la no exclusión en objetivos, contenidos, recursos, bibliografía, diseño de Moodle y consignas.

En el objetivo general se integró la co-construcción de un marco teórico-metodológico no excluyente que dé sustento a las futuras prácticas educativas musicales de las y los estudiantes. En cuanto al desarrollo de contenidos se proponen recursos, tutoriales sobre accesibilidad, bibliografía y actividades específicas. También se fundamenta en la metodología de dictado de la materia que se centra en la vivencia desde la perspectiva de estudiantes a la vez que relevar en qué medida pueden participar o no de cada propuesta, o si enfrentan algún tipo de barreras.

Durante el cursado, la evaluación es en proceso y el alumnado que cumple con los requisitos curriculares de regularidad queda habilitado para rendir MEM en los llamados correspondientes al lapso de dos años. En el mismo, deben presentar una monografía cuyo tema es a elección partiendo de una problemática educativa musical desarrollada desde los contenidos curriculares y actividades del cursado fundamentada en la perspectiva de educación no excluyente.

En relación con aula virtual MEM, se contempló un diseño accesible y que los diferentes recursos y la bibliografía seleccionada también lo sea. Asimismo, se ofrecen guías de accesibilidad para que el estudiantado la aplique en sus participaciones y en la producción de recursos didácticos. Las consignas de actividades individuales y grupales, sostienen la posibilidad de elección de formatos de entrega, lenguajes expresivos, contenidos elegidos para trabajar, tiempos, acciones propuestas, niveles de profundización creciente. Como se mencionó también se solicita que las propuestas didácticas diseñadas por las y los futuros docentes tengan en cuenta los requerimientos de Accesibilidad-DHD.

Entre las actividades propuestas resulta relevante destacar la presentación personal “cómo llegué a *ha-ser* música”, en la cual se invita compartir las identidades narrativas singulares en el seno grupal, poniendo en relieve la alteridad en el encuentro dialógico con el otro, en la escucha de su historia, en una dimensión de respeto. El formato de elaboración de esta actividad es libre, siempre teniendo en cuenta que no presenten barreras para sus compañeros, y considerando la necesidad de disponer versiones alternativas accesibles para todos, si se necesitaran. En cuanto a actividades grupales, una propuesta radica en el diseño y puesta en obra de una clase con intercambio de roles (docentes-alumnos) dentro del grupo en base a una perspectiva educativa de relevancia regional. La clase consiste en una serie de actividades interdisciplinarias vivenciales en torno a un elemento cultural o natural transversal que resulte significativo para quienes participan. Otra propuesta a cargo de grupos reducidos consiste en el planteo

de clases aplicando diferentes métodos de educación musical, observando las fortalezas y debilidades de cada método en estudio.

En todas las actividades, a partir de la experiencia se evalúa y reflexiona sobre las posibilidades y limitaciones de las propuestas, atendiendo tanto a su valor didáctico como a las posibles barreras excluyentes que pudiera presentar, planteando alternativas accesibles.

En el siguiente Cuadro 2, se sintetiza cómo se efectivizó desde MEM la aplicación de los principios de Accesibilidad-DHD.

Cuadro 2

Los principios y el hacer del profesorado

Principios	Acciones
Percepción	<p>Uso de múltiples lenguajes expresivos para la transmisión de información. Bibliografía y recursos accesibles, videos e imágenes con subtítulo, descripción textual (todo lo visual ofrecido como texto escrito y/o auditivo. Presentaciones en pizarra o de diapositivas: descripción oral de todo elemento visual y lectura del texto. Indicaciones claras para acciones visuales y/o espaciales.</p> <p>Información sonora accesible a la vista: uso de subtítulos, textos impresos como apoyo al aprendizaje de letras de canciones que se proponían oralmente.</p> <p>Claridad sonora: buena intensidad, disposición espacial en círculo o ronda grupal: diálogo frontal y con buena dicción para habilitar la lectura de labios.</p> <p>Claridad visual: buenos contrastes de colores en los textos, preferentemente fondo liso, el tamaño y tipo de letra sin serifa, se eligieron imágenes de alta calidad y se evitaron las de texto.</p> <p>Recursos “archivos” se incluyeron las extensiones en al inicio del nombre para proporcionar información equivalente a la ofrecida</p>

	<p>visualmente por medio de íconos del sistema Moodle que no admiten el agregado de una descripción textual compatible con las ayudas técnicas.</p>
Comprensión	<p>Presentación de la estructura de MEM en Moodle minimizándola a dos columnas, con los bloques a la izquierda y seccionando el cuerpo del curso en módulos que se corresponden con las unidades del programa.</p> <p>Inclusión del programa anual al inicio y una breve descripción de contenidos en cada unidad del cuerpo del curso. Uso de etiquetas con títulos jerárquicos y carpetas para organizar la bibliografía. Vigilancia del correcto marcado de los enlaces con textos descriptivos del destino y aclaración de acciones sorpresivas como, por ejemplo, “se descarga”.</p> <p>Inclusión de materiales de ayuda y video tutoriales para el uso de la plataforma y un foro de consultas específicas en el aula.</p> <p>Recursos de soporte textual: incorporación de índices de contenidos y prioridad a formas múltiples de presentación de la información, incluyendo cuadros y videos que pueden colaborar en la comprensión de un tema complejo.</p> <p>Hoja de Ruta: síntesis de las actividades con hipervínculos que se van desarrollando durante el cursado. Mensajería personal enviada sobre tareas y actividades con enlaces a Hoja de Ruta y/o actividad/recurso específico.</p> <p>Actividades con directrices que admiten su elaboración desde el nivel de complejidad que el estudiantado pueda abordar en forma individual o grupal contextualizado en sus trayectos de vida. Retroalimentación permanente y acompañamiento docente: visibilización de potencialidades teóricas, didácticas y no excluyentes en la producción estudiantil.</p>

Acción	<p>Archivos de texto en formatos editables y en PDF (acceso a dispositivos móviles e impresión) en atención a la preferencia de interacción de los usuarios y también para evitar barreras.</p> <p>Recursos digitales y entornos operables por teclado.</p> <p>Habilitación de diferentes espacios de participación y canales de comunicación para atender dudas y requerimientos.</p> <p>Relación dialéctica entre la clase presencial y el espacio virtual.</p> <p>Seguimiento y asistencia en el proceso de elaboración de la monografía a presentar en examen final.</p>
Flexibilidad	<p>No establecimiento de formatos, soportes, ni lenguajes expresivos para la realización de la actividades y presentación de trabajos prácticos</p> <p>Recomendaciones acerca del uso de formatos editables y los softwares de código abierto en la socialización de las producciones.</p> <p>Administración temporal que contempla necesidades individuales, recorridos personales y grupales y la recursividad espiralada. La actividad en el espacio virtual es asincrónica, excepto en 2020/2021 que sumó de forma consensuada con el grupo de estudiantes encuentros sincrónicos semanales o cada quince días.</p>

La Experiencia de Cursado

Lo propuesto a nivel teórico y en la práctica educativa de MEM se sintetiza en una acción sostenida y permanente para visibilizar grupalmente de qué manera está presente tanto de manera explícita o implícita la lógica de la normalidad. En acuerdo con Florian (2015), estos supuestos y concepciones heredadas sobre el estudiantado que los definen en términos de categorías limitan la posibilidad de generar las transformaciones profundas y extendidas

que se requieren en los sistemas educativos. Estas acciones permanentes han provocado cambios positivos en el estudiantado donde se ha podido constatar en todas las cohortes la paulatina toma de conciencia sobre las barreras que se pueden producir en el acto educativo al tiempo que reflexionan sobre la búsqueda cierta de alternativas accesibles y no excluyentes.

Con relación a los grupos estudiados, no se registraron barreras al acceso y a la participación en el espacio virtual de MEM, especialmente esto se tuvo en cuenta durante el cursado solo virtual en los años 2020/21 provocado por la situación de pandemia COVID 19. Con relación a la alumna usuaria de lector de pantalla (año 2015), ella pudo realizar todas las actividades propuestas y en el espacio virtual accedió a los recursos necesarios sin inconvenientes.

En los aportes de los estudiantes tales como trabajos presentados en la plataforma utilizando la herramienta foro se observa la atención a las pautas de Accesibilidad-DHD. En primer lugar, en el trabajo creativo de presentación personal, se pudo constatar que hicieron uso de su libertad de elección de soporte y lenguaje expresivo destacando lo positivo y enriquecedor de la posibilidad de elegir la forma de expresión. Además, en sus creaciones predominaron los archivos editables y accesibles. Por ejemplo, en el grupo del año lectivo 2015, de 18 presentaciones 14 fueron archivos de formato editable (docx, doc, pptx). Cabe mencionar que un significativo porcentaje de estudiantes acompañó sus archivos no accesibles con otros accesibles. Por ejemplo, uno de los trabajos realizado con la herramienta de presentación “Prezi” se compartió en el foro junto a la versión en

documento de texto y una presentación en acróstico, con formato netamente visual, fue acompañada de un segundo archivo donde el acróstico es descrito verbalmente de forma lineal.

En la observación presencial, se pudo constatar cómo se integraron prácticas de descripción de los aspectos visuales de las diapositivas en las presentaciones de trabajos prácticos sincrónicos, especialmente en el año 2015 donde asistía la compañera ciega. En el mismo año, un estudiante por propia iniciativa, luego de la entrega de su presentación de diapositivas y socialización en foro, adjuntó una segunda versión, en la cual incluye la lectura y descripción de cada placa visual grabada con su voz.

En relación con las consignas grupales sobre perspectivas activas regionales, al confrontarlo y analizarlo recursivamente desde las evaluaciones de las distintas cohortes, el alumnado manifestó no experimentar restricciones de participación, ni se sintieron sujetos a resultados prefijados ni trayectorias normalizadas. Validaron la libertad de elección de recursos y se sintieron responsables de realizar exposiciones contextualizadas tratando de no presentar barreras a sus pares. A su vez, observaron la potencialidad de estas actividades para el aprendizaje de diferentes contenidos y la factibilidad de realización en distintos contextos educativos dada la flexibilidad que permite la consigna.

A modo de ejemplo, entre las actividades propuestas en la clase desarrollada en torno al objeto cultural “juego de naipes TRUCO”, se llevó adelante en el 2015 la creación de naipes personales con bandejas de polietileno utilizando la técnica del estencil (visual) y se aprendió cómo colocar los números y los palos de la baraja española en Braille (táctil).

Otro grupo, el cual estructuró su propuesta sobre el objeto cultural Zombis abordado desde una perspectiva crítica, utilizó diversidad de canales de expresión y de acceso a la información. En la propuesta de este grupo, una de las actividades realizadas consistió en un recorrido con los ojos vendados, atravesando obstáculos físicos enmarcados con un clima sonoro alusivo de carácter envolvente. Aquí el canal preponderante fue el sonoro, pero el tacto también revelaba información sobre texturas y elementos y se requería de su uso para avanzar. La necesidad de aniquilación del Otro diferente fue un eje de debate en el cierre de la actividad donde fue posible reflexionar sobre la producción de una industria cultural mediática que modela la construcción del Otro como enemigo.

Figura 1

Clases grupales activas: propuesta de naipes accesibles⁵



⁵ Barajas con relieve creadas por los estudiantes. Posteriormente se incorpora el palo en Braille a cada carta.

En las reflexiones finales sobre cada experiencia, tanto de lo vivido en el proceso de composición y puesta en obra del TP (grupo docente), como de quienes fueron los destinatarios (grupo estudiantes), se coincide sobre la motivación positiva, los desafíos de creatividad y las expectativas que genera la experiencia para ambos roles participantes. A su vez, manifiestan que experimentaron activamente con actitud lúdica, sensible y vivencial un amplio trayecto de aprendizaje de gran número de contenidos. En cuanto a las presentaciones grupales sobre métodos de educación musical analizados con los mismos criterios se comparte un ejemplo donde se puede observar cómo la alumna en representación de su grupo plantea la problemática en la propuesta del compositor Murray Schaffer de la década del 60'.

[...] trataba de distinguir el universo sonoro que nos rodea. Entonces pensamos que mucho a favor tienen las personas no videntes porque también para nosotros, inclusive, tendríamos que dejar de lado en este método un poco el sentido de la vista, para percibir más lo que nos rodea, lo sonoro. Pero lo que encontramos que tiene mucho en contra para las personas que tienen hipoacusia, para las personas que tienen problemas de sordera, y que hay que emplear otras artes (GRABACIÓN DE CLASE, 2015).

Las reflexiones y propuestas de flexibilizar las consignas y considerar la accesibilidad partieron tanto de quienes expusieron el método como también de quienes participaron en la experiencia. De estas observaciones se destacan las siguientes opciones como alternativas para avanzar en propuestas no excluyentes: ampliación

de recursos, multimodalidad expresiva y proponer consignas elegibles.

Cabe señalar que la reciente situación de pandemia puso aún más en relevancia la necesidad de tener en cuenta lo planteado con respecto a la Accesibilidad-DHD para el desarrollo de las cursadas. Dado la propuesta de MEM en el aula del campus virtual, las adecuaciones que se hicieron no presentaron mayores dificultades y la producción mediatizada vía web fue permanente e intensa lográndose una dinámica dialógica fluida y participativa. No obstante, queda claro que por más que se forzó al máximo tratar de cumplir con los objetivos de MEM, la pérdida de algunas actividades que se realizaban en presencia física y que son importantes dentro de los procesos educativos musicales se vieron imposibilitadas de ser desarrolladas, lo cual impactó en la calidad educativa. Esto reafirma lo ya expresado en la literatura sobre los efectos educativos no deseados que ha puesto en evidencia la pandemia (FARNELL et al, 2021; ANDRÉS; SAN MARTÍN, 2022). A la luz de las propuestas post pandemia y en vistas a un posible cambio de plan de estudio, la cursada netamente mediatizada a través del campus ha dejado pruebas consistentes sobre la importancia de lograr un equilibrio saludable y significativo entre las distintas formas de encuentro interpersonal que se disponen en el actual contexto físico-digital educativo. En esta dirección, la modalidad híbrida con un porcentaje de 50% de presencialidad física resultaría la más adecuada en vistas a un cambio de modalidad.

En síntesis, la perspectiva transversal no excluyente, más allá del caso MEM, solicita sin distinción entre profesores y

estudiantes, que en las diferentes actividades y secuencias didácticas que se propongan siempre esté presente la pregunta sobre a quién estamos dejando fuera. Estudios recientes en contextos de formación de educadores musicales también ponen en evidencia que se debe trabajar más en profundidad los aspectos relacionados a la educación inclusiva (RIVA MEDINA, 2021). Siguiendo a Larrosa (2009), lo expuesto en este trabajo bajo la hipótesis que el tránsito por la experiencia constituya un andamiaje para su aplicación en las futuras prácticas docentes, trasciende el ámbito disciplinar tratado y a su vez, habilita múltiples caminos de acción posible. En esta dirección, la Universidad está poniendo en obra una serie de cursos gratuitos destinado al plantel del profesorado que incluye entre sus contenidos la perspectiva de Accesibilidad-DHD.

Conclusiones

La experiencia de la asignatura MEM, muestra en un contexto situado, las posibilidades de desarrollo transversal de los principios de Accesibilidad-DHD y el trayecto de apropiación vivenciado por los futuros educadores musicales.

En el estudio, diversas acciones del estudiantado evidencian que la toma de conciencia sobre la producción de barreras y la acción responsable para la búsqueda de alternativas accesibles y no excluyentes es posible. En este sentido, la actitud de vigilancia ética frente a la supresión de la alteridad predispuso al conjunto de la clase a una reflexión autocrítica sobre sus propias prácticas incentivando el intercambio, la escucha al otro y las búsquedas

creativas de respuestas para adecuarse a las situaciones contingentes.

A partir de lo vivenciado, también pudo constatarse que poner en obra la Accesibilidad-DHD en prácticas educativas mediatizadas no sólo contribuye a garantizar el derecho a la educación inclusiva del colectivo identificado como personas con discapacidad, sino que constituye un beneficio para la comunidad educativa en su conjunto. Así, al ampliar los significantes intervinientes en los procesos expresivos y comunicativos, diversificar las propuestas de enseñanza y habilitar diferentes trayectorias posibles de aprendizaje según preferencias, contemplando flexibilidad, asincronía y co-agencia, es posible desplegar procesos de enseñanza y aprendizaje que respeten la singularidad de los sujetos en el marco de la diversidad.

En cuanto al desarrollo de prácticas educativas no excluyentes, se sostiene que se podrán efectivizar realmente si toda la comunidad educativa asume el compromiso ético de ser sensible al Otro, atendiendo a las necesidades emergentes en la vivencia cotidiana grupal, y de responderle, lo cual implica poner en acto la construcción de la co-responsabilidad de parte de dicha comunidad.

Finalmente, se estima que la puesta en obra contextualizada de la Accesibilidad-DHD en distintos campos disciplinares solicita de un hacer transformador en la formación de formadores, de un juego al pensamiento para que la práctica educativa en cualquiera de sus niveles y modalidades sea un espacio diverso y abierto a la experiencia que otorga el hacer constituido a partir de los aportes

de las innumerables singularidades que lo habitan ejerciendo su Derecho a la Educación.

Referencias

ANDRÉS, G.; SAN MARTÍN, P. Análisis multidimensional de prácticas educativas mediatizadas en contexto de Covid-19 en una Facultad de Ciencias de la Educación. **Revista Academia y Virtualidad**, 15(1), 65-85, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.18359/ravi.5596>.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Improving schools, developing inclusion**. Nueva York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2006.

BLANCO, Rosa; DUK, Cynthia. El Legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 13(2), 25-43, 2019. Disponible em: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>

CENACCHI, M. A. **Hacia una educación no excluyente. Perspectivas teóricas-metodológicas sobre “Accesibilidad-DHD” para la formación superior de educadores**. 2019. Tesis (Doctorado) - Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, 2019.

CENACCHI, M. A.; SAN MARTÍN, P. S.; MONJELAT, N. G. Los principios de accesibilidad-DHD aplicados al diseño y desarrollo de un juego musical. **Lúdicamente**, v. 9, n. 17, [s/p.], 2020. Disponible en:

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/16571/pdf>.

COSSETTINI, O.; COSSETTINI, L. **Obras Completas**. Santa Fe: Ediciones AMSAFE, 2001.

CULLEN, C. A. **Entrañas éticas de la identidad docente**. Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2010.

DERRIDA, J. **La Hospitalidad**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

ECHEITA SARRIONANDIA, G. Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". **Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 6, n. 2, [s/p.], 2016. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5437>.

ECHEITA SARRIONANDIA, G.; SANDOVAL, M.; SIMON, C. Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. En, **Actas de las IV jornadas iberoamericanas de Síndrome de Down**, Salamanca: INICO, 2016.

FARNELL, T.; SKLEDAR MATIJEVIĆ, A.; ŠĆUKANEC SCHMIDT, N. **The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence**. NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.2766/069216>.

FLORIAN, L. Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities. **Scottish Educational Review**, v. 47, n. 1, p. 5-14, 2015.

LARROSA, J. Experiencia y alteridad en educación. *En*: Skliar, C.; Larrosa, J. (Comp.). **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2014. p. 13-44.

LEVINAS, E. **La huella del otro**. Ciudad de México: Taurus, 2001.

LEVINAS, E. **Totalidad e infinito**: ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2002.

KUSH, R. **Obras completas**. Rosario: Editorial Fundación Ross, 2000.

ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (ONU). 2006.
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
Disponible en:
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (ONU). 2015.
Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General Organización de las Naciones Unidas. Disponible en:
<https://undocs.org/es/A/RES/70/1>.

RIVA MEDINA, M. **La formación en educación musical e inclusión en la Facultad de Educación de Palencia a través de las jornadas “Creciendo en educación”**. Trabajo de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidad de Valladolid. Facultad de Educación, 2021. Repositorio de la Universidad de Valladolid. Disponible en:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51450/TFG-L3004.pdf?sequence=1>.

ROSATO, A.; Angelino, M. A. (Coords). **Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit.** Buenos Aires: NovEduc, [s.d.].

SAN MARTÍN, P. **Polifonía Oblicua:** aportes para el educador musical. 2002. *Tese* (doctorado) - Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes. Repositorio de la Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2133/1731>.

SAN MARTÍN, P.; GUARNIERI, G.; RODRÍGUEZ, G.; BONGIOVANI, P.; SARTORIO, A. **El Dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR.** Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2010. Repositorio RepHip UNR. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2133/1390>.

THOMAS, H.; FRESSOLI, M.; SANTOS, G. (Comps.). **Tecnología, Desarrollo y Democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social.** Buenos Aires: Editora Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación, (2012).

VASILASCHIS, I. **Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos.** Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

YARZA DE LOS RÍOS, A.; SOSA, L. M.; PÉREZ RAMÍREZ, B. (Coord.). **Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina.** 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social. Serie: Colección grupos de trabajo, 2020. Serie Estado, políticas públicas y ciudadanía. Disponible en: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>.

CAPÍTULO 5

Accesibilidad en el Proceso de Ingreso a la Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México

Gerardo Contreras VEGA¹

Introducción

“La educación es un derecho humano fundamental que permite sacara los hombres y las mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible.” (*El derecho a la educación* | UNESCO, s/f). En este sentido la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza es un instrumento normativo preeminente en el ámbito de la educación. Esta convención es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante completamente dedicado al derecho a la educación y se reconoce como pilar

¹ Coordinador del Programa de Aprendizaje Basado en Problemas de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa y profesor de tiempo completo en la Universidad Veracruzana de Xalapa, Veracruz, México. Correo electrónico: gcontreras@uv.mx.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5512-3559>

la Agenda de Educación 2030 y representa una herramienta para el camino a lograr inclusión de calidad y equitativa para todos.

La Universidad Veracruzana (UV) fue fundada en 1944 y adquiere su autonomía en 1996. Se ubica en el estado de Veracruz situado en el Golfo de México. Cuenta con cinco sedes regionales: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán, con presencia en 27 municipios. Por su matrícula se ubica entre las cinco universidades públicas estatales de educación superior más grandes de México.

En los últimos años, su cobertura a nivel estatal atiende el 25% de la matrícula en educación superior, el 9% de jóvenes de 18 a 22 años y 16% de absorción de egresados de educación media superior. La Universidad atiende una matrícula superior a los 80 mil estudiantes. En educación formal oferta más de 300 programas educativos de nivel técnico, técnico superior universitario, licenciatura y posgrado; y en educación no formal cuenta con una extensa gama de cursos para el aprendizaje de diferentes idiomas, talleres de arte, de música y los dirigidos a estudiantes extranjeros. Su oferta educativa cubre todas las áreas del conocimiento, organizadas en seis áreas académicas: Artes, Ciencias Biológico-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica. (*Presentación – Nosotros, s/f*)

El ingreso a los programas de grado o licenciatura en la Universidad Veracruzana se realiza cada año. El proceso de ingreso se describe en la figura 1.

Figura 1

Pasos para el proceso de ingreso a la Universidad Veracruzana.



Fuente: Captura de pantalla de <https://www.uv.mx/escolar/licenciatura2022/>

Cómo se aprecia en la figura 1 los aspirantes a ingresar a la UV deben presentar un examen de ingreso, este examen es elaborado y calificado por una entidad externa a la Universidad, esta entidad lleva por nombre Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), la cual es una asociación civil sin fines de lucro creada por mandato de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El examen que se aplica se le denomina “Examen de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II)” (*Guía-EXANI-II-1.pdf, s/f*). Es importante resaltar que este examen no cuenta con una versión accesible, por lo que los aspirantes con alguna discapacidad necesitan de apoyo de otra persona para la presentación del mismo.

Este documento tiene como objetivo presentar el proceso que se sigue para hacer accesible la inscripción al examen y la

presentación de este, para aspirantes que presentan discapacidad visual.

Método

Tim Berners-Lee, director del W3C e inventor de la World Wide Web (Web) dijo “El poder de la Web está en su universalidad. El acceso para cualquier persona, independientemente de las discapacidades, es un aspecto esencial.” (Initiative (WAI), s/f).

Accesibilidad Web quiere decir que los sitios web, herramientas y tecnologías están diseñadas y desarrolladas de tal forma que las personas con alguna discapacidad pueda utilizarlas. Concretamente las personas pueden percibir, comprender, navegar e interactuar con la Web y contribuir a la Web.

La Accesibilidad Web incluye las discapacidades que afectan al acceso a la Web, como lo son: auditivas, cognitivas, neurológicas, física, del habla y visuales. La Accesibilidad Web también beneficia personas sin discapacidad que utilizan diferentes tipos de dispositivos de cómputo (teléfonos móviles, relojes inteligentes, televisiones, etc.), personas mayores cuyas habilidades cambian con la edad, personas en situación de discapacidad temporal.

La W3C (World Wide Web Consortium, Consorcio WWW) es un consorcio internacional que desarrolla recomendaciones y estándares que aseguran el crecimiento de la World Wide Web a largo plazo. La Iniciativa de Accesibilidad Web de la W3C, WAI (W3C Accessibility Initiative, por sus siglas en

inglés) desarrolla especificaciones técnicas, pautas, técnicas y recursos que describen soluciones de accesibilidad y que son considerados estándares internacionales para la accesibilidad web, por ejemplo WCAG o el ISO/IEC 40500.

Las WCAG está dirigidas a desarrolladores de contenidos webm desarrolladores de programas de autor, desarrolladores de herramientas para la evalaución de la accesibilidad web y personas que necesiten estándares para la accesibilidad web, incluyendo la accesibilidad móvil. La WCAG 2.0 y WCAG 2.1 son estándares técnicos de referencia. Contienen 12-13 pautas que se agrupan en cuatro principios: perceptible, operable, compresible y robusto. Cada pauta incluye criterios de conformidad, que se pueden comprobar y que se clasifican en tres niveles: A, AA y AAA. Actualmente ya existe la versión 3.0 de estas normas.

A nivel de especificaciones técnicas existen las Aplicaciones de Internet Enriquecidas Accesibles (WAI-ARIA, por sus siglas en inglés) las cuales proporcionan semántica, de tal forma que los autores puedan transmitir coportamiento de la interfaz de usuario e información estructural a las tecnologías de apoyo, como lo es un lector en pantalla. Las especificaciones de ARIA establece una ontología de roles, estados y propiedades que definen los elementos accesibles en la interfaz de usuario.

Para la realización del proceso de ingreso accesible se utilizaron las Pautas de accesibilidad para el contenido web (WCAG) versión 2. De igual forma se utilizaron para la generación del examen de ingreso, el cual las preguntas son proporcionadas por CENEVAL y se pasan a un sistema de cómputo que permite al aspirante con discapacidad visual presentar el examen de forma

autónoma y sin la necesidad de necesitar otra persona que lo asista para navegar y responder el examen.

En el proceso de ingreso a la UV se registran cerca de 50 mil aspirantes cada año para presentar el examen de ingreso. A través de la convocatoria los aspirantes conocen las condiciones, requisitos del proceso y registran en línea sus datos personales, escolares, socioeconómicos y si presentan una discapacidad.

La logística operativa del proceso es controlada por sistemas de cómputo que permiten tener oportunamente la información de cada uno de los aspirantes.

Resultados y discusión

La primera versión accesible del examen de ingreso se llevó a cabo durante 2014 y se aplicó por primera vez en el año 2015, en la figura 2 se puede apreciar el proceso cronológico de como se ha ido trabajando en la Universidad Veracruzana en cuanto al proceso de ingreso.

Figura 2

Cronología del desarrollo de sistema para aspirantes con discapacidad en el proceso de ingreso a la Universidad Veracruzana



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Administración Escolar de la UV.

En las figuras 3, 4, 5 y 6 se pueden apreciar capturas de la convocatoria accesible tanto para personas con discapacidad visual como para personas con discapacidad auditiva.

Figura 3

Convocatoria accesible para persona con discapacidad visual y discapacidad visual.

Convocatorias



Fuente: Elaboración propia captura de pantalla

Figura 4

Captura de datos de discapacidad en el proceso de registro.

Captura de datos de la discapacidad

Discapacidad física / motriz -- Selecciona una opción --
Trastornos que pueden causar deterioro parcial o total de las habilidades motoras, incluyendo la parte superior y/o inferior del cuerpo (dificultades para caminar, en el mantenimiento o cambio de posición y en la manipulación o realización de determinadas acciones).

Discapacidad intelectual -- Selecciona una opción --
Representa una limitación psicosocial en términos de comprensión, conocimiento y percepción. Estas discapacidades ocurren en diferentes grados y pueden ser perjudiciales para la retención de conocimientos, la atención, la comunicación, la autonomía social y profesional, la estabilidad y el comportamiento emocional.

Discapacidad auditiva Si, presento esta discapacidad -- Selecciona una opción --
Pérdida o disminución del sentido del oído, dificultad para percibir el sonido, especialmente la intensidad y el tono del mismo. La Lengua mexicana de una persona en situación de discapacidad auditiva es la lengua de señas mexicana (LSM).
Tipo: Sordena
Especifica qué tipo de ayuda necesitas durante la aplicación del examen de ingreso:
Un intérprete

Discapacidad visual -- Selecciona una opción --
Consiste en la pérdida o disminución del sentido de la vista. Se categoriza en ceguera y baja visión, bajo los grados de severa, moderada o profunda, de acuerdo al grado de afectación.

* Campo obligatorio

De acuerdo al tipo de discapacidad seleccionada, debes subir un documento evidenciado por una institución de salud o la institución para personas con discapacidad, para almacenar una copia electrónica durante la aplicación del examen de ingreso. Selecciona el archivo y dé clic en el botón "Subir" para subir el documento.

Exposiciones:
• Archivo con extensión .jpg
• Tamaño máximo 1 MB

Este documento se subirá a la plataforma una vez que guardes la información referente a la discapacidad de clic botón "Guardar"

Buscar el documento

Fuente: Elaboración propia captura de pantalla

Figura 5

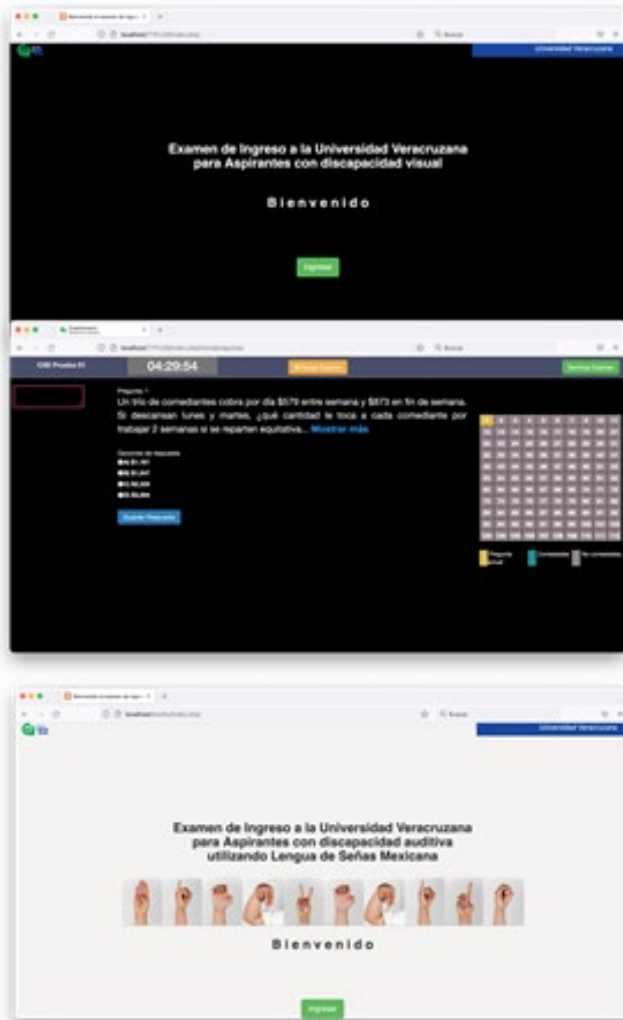
Revisión de los documentos y asignación de discapacidad.

The image shows two screenshots of a web application interface. The top screenshot is titled "Revisión de los documentos y asignación de discapacidad" and displays a user profile for "LC2243304 - Wilson Pineda Rodríguez Hernández" with a "Documento Bueno" status. It lists various document quality issues such as "Archivos dañados, no se ve" and "Las imágenes están demasiado desenfocadas cerca". The bottom screenshot is titled "Asignar discapacidad real" and shows the same user profile with "Modalidad de examen: En sede" and "Región de examen: Xalapa". It allows selecting a disability type (Auditive is selected) and the exam presentation method (Plataforma UV is selected).

Fuente: Elaboración propia captura de pantalla

Figura 6

Capturas de pantalla del sistema Tyflos y Koufos.



Fuente: Elaboración propia captura

En la tabla 1 se pueden observar los resultados sobre el número de aspirantes con discapacidad que han presentado el examen de ingreso a la UV desde el año 2015 y hasta el año 2022. Como se puede apreciar el número aumenta de forma considerable con los años, por lo que es necesario continuar con el desarrollo de estrategias y evaluar lo que se lleva hasta ahora para brindar mejores oportunidades a los aspirantes con discapacidad. En la tabla 2 se observan que discapacidad presentan los aspirantes a ingresar a la UV.

Tabla 1

Aspirantes con discapacidad registrados.

Año	Aspirantes
2015	9
2016	30
2017	16
2018	21
2019	34
2020	62
2021	23
2022	92

Tabla 2

Aspirantes registrados y tipo de discapacidad.

Año	Discapacidad				Total
	Visual	Física	Auditiva	Intelectual	
2015	6	3	0	0	9
2016	5	20	4	1	30
2017	9	5	0	2	16
2018	6	10	4	1	21
2019	3	19	8	4	34
2020	1	31	12	18	68
2021	9	9	3	2	23
2022	9	44	14	25	92

Conclusiones

El contar con procesos accesibles de ingreso a la universidad debería ser una obligación para toda Institución de Educación Superior. Con el uso de tecnologías y siguiendo normas y estándares web es posible lograr y garantizar estos procesos de ingreso a la educación superior. Este es el primero paso para lograr ser una universidad inclusiva, una universidad para todos, lo que sigue es garantizar la permanencia en la institución educativa y el egreso de los estudiantes con discapacidad. Este proceso conlleva un trabajo no solo en lo tecnológico, sino también en la sensibilización, concientización de todos los actores que intervienen en el proceso educativo, desde la parte administrativa, hasta los mismos estudiantes y claro que con los académicos y personal que integran a la comunidad universitaria.

El número de aspirantes con discapacidad desde el año 2015 y hasta el año 2022 se ha incrementado de forma significativa, lo que lleva a seguir con el trabajo con que se cuenta hasta ahora y realizar una revisión y evaluación para mejorar el proceso de ingreso, de igual forma es necesario incorporar trabajo para la discapacidad intelectual y la discapacidad motriz, para el examen de ingreso.

Con este trabajo se abona a sembrar la semilla en materia de accesibilidad, pero aún falta mucho por hacer para lograr que este árbol crezca y se mantenga firme. Es necesario hacer visible el trabajo que se realiza en favor de las personas con discapacidad y brindarles las condiciones necesarias para que puedan tener igualdad de oportunidades.

Referencias

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **El derecho a la educación.** Disponible en: <https://www.unesco.org/es/education/right-education>. Acceso en: 28 de jul. 2022.

MÉXICO. **Guía del examen Nacional de ingreso a la educación Superior- EXANI-II.** Disponible en: <https://www.uv.mx/escolar/licenciatura2022/modulos/Gui%CC%81a-EXANI-II-1.pdf>. Acceso en: 29 jul. 2022.

INITIATIVE (WAI), W. W. A. (s/f). **Introducción a la Accesibilidad Web. Web Accessibility Initiative (WAI).** Disponible en: <https://www.w3.org/WAI/fundamentals/accessibility-intro/es>. Acceso en: 29 jul. 2022.

MÉXICO. **Presentación.** Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://www.uv.mx/universidad/presentacion>. Acceso en: 28 jul. 2022.

CAPÍTULO 6

Experiencia de Implementación del Índice de Educación Inclusiva en la Universidad Nacional del Nordeste

*Marcelo Daniel Barrios D'AMBRA*¹

*Norma Elena BREGAGNOLO*²

*María Natalia CACERES*³

*Julio Enrique PUTALLAZ*⁴

¹ Máster en Accesibilidad para Smart Cities por la Universidad de Jaén. España (2018). Especialista en Docencia Universitaria. Resol. N° 147/06-C.S. Es Coordinador de la Cátedra Libre de Diseño Universal e Inclusión. UNNE. (2015). Email: mbarriosdambra@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-6556>

² Profesora en Educación Pre Elemental y Especialista en Jardines Maternales (Facultad de Humanidades - UNNE). Licenciada en Educación Inicial (UNaF) y Especialista en Docencia Universitaria (UNNE). Profesora Adjunta dedicación Semiexclusiva – Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial - Facultad de Humanidades UNNE – Directora de la Carra de Posgrado Especialización em infancias, educación y ciudadanía – UNNE - Resol. N° 110/20- C.S. CONEAU (Sesión N°526/2020). Resistencia, Chaco. Argentina.
Email: normaebregagnolo@comunidad.unne.edu.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-0373>

³ Diplomada en Discapacidad y Derechos - Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas - UNNE (2019). Docente - investigador en la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura y en institutos terciarios. Miembro del Proyecto de Investigación Accesibilidad y Diseño Universal en la UNNE. Necesidades educacionales específicas y prácticas inclusivas situadas con estudiantes de grado- PIC19004. SGCyT (2021). Miembro de la Cátedra Libre de Diseño Universal e Inclusión. UNNE. (2020).
Email: natalia.caceres@comunidad.unne.edu.a ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2145-9278>

Introducción

Hacer referencia a la Inclusión en el Nivel Superior de Educación impone la necesidad de realizar algunas consideraciones iniciales. En principio identificar el marco normativo argentino donde se refrenda este derecho. Luego proponer puntos de acuerdos en torno a una variedad de términos que aparecen vinculados a este: educación superior, discapacidad, inclusión educativa y diseño universal.

Recuperando los aportes de Grzona (2021) se dirá que un recorrido histórico por las normativas que recuperan el derecho a la accesibilidad educativa en Argentina nos lleva a reconocer como primer antecedente a la Ley Nacional de Educación del año 1993, la cual ya ofrecía un primer marco regulatorio para la integración educativa, aunque la misma se limitaba a la educación primaria. Un segundo avance en este sentido lo ha dado Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 y su modificatoria la Ley N° 25573/02, que establecía en su artículo 2 una mención especial en torno a la responsabilidad que le cabe al Estado de garantizar la educación para todos, sin restricción de ningún tipo.

El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público,

⁴ Magíster en Gestión Ambiental y Ecología FAU-UNNE (2003). Especialista en Docencia Universitaria (FH-UNNE, 2005). Arquitecto UNNE, Argentina (1986). Profesor Titular por Concurso en la FAU - UNNE categorizado III en el Programa de Incentivos de la SPU. Director del Proyecto de Investigación Accesibilidad y Diseño Universal en la UNNE. Representante de la UNNE ante la Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina – CIN (2015 a 2022). Email: julioputallaz@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7423-8252>

reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad. (Ley N° 25573/02)

Grzona (2021) hace mención además a una normativa que si bien, no hace alusión expresa al derecho a la educación de las personas con discapacidad, amplía las posibilidades de acceso al nivel, al establecer la obligatoriedad de la educación secundaria. Se está haciendo alusión a la Ley Nacional de Educación 26206/06.

Pero si hablamos de marcos normativos que aseguran el derecho a la inclusión educativa hay dos hitos fundamentales que no pueden dejar de mencionarse. Por un lado, la sanción de la Ley 26.378/08, por la cual Argentina adhiere a la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad (CDPCD) , y con ello asume el compromiso de garantizar una educación inclusiva y de arbitrar las medidas que fuesen necesarias para lograrlo. Ello queda expresado en la cita que se expone seguidamente:

los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”. Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad

con el objetivo de la plena inclusión” (CDPCD, Art. 24,13 de diciembre de 2006).

Por otro, la sanción de la Ley 27044/14, que eleva a rango constitucional a dicha convención, imprimiéndole de este modo un carácter de mayor obligatoriedad a este compromiso.

Como es dable advertir es profusa la cantidad de normativas que para el caso de Argentina refrendan este derecho.

Una vez recuperado los fundamentos legales sobre los que descansa la temática, el paso que sigue será realizar algunas precisiones conceptuales.

Comenzaremos entonces por señalar qué se entiende por educación superior, para ello recuperaremos un apartado del texto de la norma marco, la Ley de Educación Superior N° 24.521 (modificada por la Ley de Educación Superior N° 25573/02) en la cual se mencionan las instituciones que quedan comprendidas bajo esta denominación:

las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados y los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada, todos los cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional, regulado por la ley 26.206. (Ley Nacional de Educación. N° 24.521, 7 de agosto de 1995).

De este modo tenemos una primera aproximación a nuestro ámbito de estudio, la inclusión educativa en este nivel de la educación formal. La pregunta que subyace es entonces ¿qué

entendemos por inclusión educativa? Para ello cabrá recuperar uno de los 4 sentidos que propone Grzona para la comprensión del término, la inclusión educativa desde un plano ontológico, para la cual se señala que “parte del reconocimiento de la diversidad de los miembros del contexto educativo, en los diferentes niveles y para los cuales se proporcionan todos los apoyos, tanto individuales como a la comunidad educativa”. (GRZONA. 2016. p 2)

Entender la inclusión de esa manera, supone asumir lo diverso como la norma y no ya lo homogéneo. Esta diversidad sin embargo al decir de Grzona (2016) no se limita a la persona con discapacidad, sino que se hace extensivo a la condición de persona humana. Incluye “diferentes estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, pertenecer a pueblos originarios, por nombrar algunos, y no solo a las personas con discapacidad”. (GRZONA. 2016.p. 1)

Pero el caso que nos ocupa a los fines de la presente investigación se vincula a la atención a la diversidad en relación a la persona con discapacidad. Por tal motivo cabrá preguntarse ¿quiénes son los sujetos de derecho que quedan comprendidos en las normas antes mencionadas? O dicho de otra manera ¿qué entendemos por persona con discapacidad?

En este sentido cabe señalar junto con Seda (2017) que el concepto de discapacidad es dinámico y por lo mismo ha mutado a lo largo de la historia, un hecho relevante en éste sentido ha sido la publicación de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), del año 2001, a partir de la cual se buscó dejar de lado la connotación negativa que comportaban dos palabras asociadas a la discapacidad: deficiencia y

minusvalía y se procuró ubicar la discapacidad en el entorno y no en la persona.

Esta mirada en torno a la discapacidad, recupera la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad, cuando señala que

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (CDPCD, Art 1. ,13 de diciembre de 2006).

En esta misma línea Grzona (2021) nos invita a reflexionar sobre este nuevo abordaje de la discapacidad cuando señala que:

En este nuevo marco conceptual, la discapacidad no es una categoría biológica y/ psicológica e individual, ni una situación estática con limitaciones inherentes a las personas, sino que ha evolucionado a favor de una mirada que atribuye al entorno un compromiso respecto de la eliminación de todo tipo de barreras que impidan el pleno ejercicio de un rol activo en la ciudadanía. (GRZONA, 2021. p 2)

Hasta lo aquí esbozado se podría decir que la inclusión educativa haría referencia a la posibilidad de acceso y permanencia en el sistema educativo a todas las personas, sin que medie ningún

tipo de restricción, eliminando las barreras que dificultan el ejercicio pleno a la educación como derecho.

Aquí cobra sentido el concepto de Diseño Universal. La idea de Diseño Universal fue acuñada originariamente por el arquitecto Ron Mace, y al decir de López, F. A. (2007) vendría a romper con el modo tradicional de pensar la accesibilidad, en términos dicotómicos de población normal- población discapacitadas. El citado autor asume que hablar de Diseño Universal, implica pensar un diseño para todos.

Al solo efecto de dejar más en claro este término, se esboza en lo que sigue el concepto que propone la Convención Internacional de las personas con discapacidad, y que habrá de ser el concepto a seguir en la presente investigación:

“Por ‘diseño universal’ se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El ‘diseño universal’ no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.” (CDPCD, Art. 2,13 de diciembre de 2006).

El objetivo del estudio fue evaluar el grado de inclusión que muestra el sistema de educación superior a partir de un estudio de caso, en el campus de Resistencia de la UNNE (Chaco-Argentina), en base a la valoración que a este respecto hacen los propios actores, y en particular las personas con discapacidad. Para ello se aplicaron diferentes indicadores organizados en formularios de “existencia”, “frecuencia” y “reconocimiento” que propone la metodología desarrollada por el Prof. Tony Booth, previamente

adaptados al contexto específico, a un grupo seleccionado de estudiantes de dicha facultad.

Método

a - Tipo de investigación/modalidad: Cualitativa-cuantitativa/Experiencia piloto.

b - Objeto de estudio

b.1 Universo: La aplicación del instrumento (formularios) se realizó sobre un universo de 17 estudiantes de grado identificados en situación de discapacidad de la Facultad de Humanidades.

b.2 Encuadre espacio – tiempo: El trabajo de campo se llevó a cabo en el Campus Resistencia, en cuyo predio se encuentran las Facultades de Arquitectura y Urbanismo, Ingeniería, Ciencias Económicas y Humanidades. Comprendió el período 2020/2021 conforme al avance del Plan de trabajos.

Fundamentos de la definición del universo y el encuadre espacio - temporal: El motivo del recorte se justifica al solo efecto de poder circunscribir un área de estudio al cual se tiene facilidad para acceder a la información y la disposición de las autoridades específicas. El encuadre temporal obedeció al Cronograma del Proyecto en red⁵ y las posibilidades del equipo técnico.

⁵ Proyecto de Investigación en Red “Panorama de las condiciones de Accesibilidad en Universidades en contextos internacionales diferenciados” (Programa UNIVERSAL. MCTIC/CNQp2018) que la UNNE desarrolla junto a las Universidades Estadual Paulista (UNESP) de Brasil y la Universidad de la República (UDELAR) de Uruguay.

c - Técnicas y herramientas

c.1 Instrumento principal: Formulario INES adaptado al contexto argentino y considerando las características de la Comunidad académica de la UNNE con especial énfasis en las condiciones y cultura institucional de las facultades con sede en el Campus Resistencia.

Modalidad de consulta: Envío por correo electrónico de formulario con glosario aclaratorio.

c.2 Instrumentos complementarios: Documento de trabajo “INES: Un instrumento para pensar la Educación de calidad e inclusiva” / Glosario sobre Discapacidad e Inclusión en la universidad.

d - Recursos humanos

Se conformó un Equipo técnico con docentes – investigadores designados por las Facultades de Arquitectura y Urbanismo, Humanidades e Ingeniería con los siguientes roles y responsabilidades:

Coordinación de actividades y elaboración de los Informes:

Dirección: Ms. Arq. Marcelo D. Barrios D’Ambra.

Equipo técnico: Mg. Arq. Julio Putallaz / Lic. María Natalia Cáceres (Cátedra Libre DUeI. UNNE).

Análisis, Discusión y adecuación del instrumento a cargo del Grupo de trabajo interfacultades: Arq. Jorge Jeuzel y Norma Moreno (FAU – UNNE) / Ing. César G. Veroli (FI - UNNE) y Prof. Norma E. Bregagnolo y Lic. María Phipps (FH – UNNE).

Se contó con la cooperación del Programa de Accesibilidad e Inclusión Académica de la Facultad de Humanidades:

Equipo técnico: Prof. Norma E. Bregagnolo / Lic. María Phipps.
Resol. 1044/21 – D. FH.

Recolección de datos y coordinación de Entrevistas: Prof. Luciana Gaudini / Prof. Paola Portillo (Fac. Humanidades. UNNE).

Aspectos logísticos: Sr. Mariano Pino. Secretaría Privada de Decanato.

Resultados y Discusión

Identificación del perfil de estudiantes con discapacidad en el campus resistencia La UNNE y su estructura

La Universidad Nacional del Nordeste es una institución de carácter público y de alcance regional. Se encuentra ubicada en las provincias de Corrientes y Chaco (Argentina) con sus sedes principales en las dos ciudades capitales de provincia (Resistencia y Corrientes) distantes unos 20 km una de otra, La misma atiende a una población aproximada de unos 50000 estudiantes, y cuenta con una oferta académica de más de 50 carreras entre sus once (11) Facultades, de las cuales seis (6) tienen la sede en la ciudad de Corrientes y cinco (5) en la ciudad de Resistencia. Complementan esta estructura 3 centros regionales, 7 extensiones áulicas, y algunos institutos.

Físicamente la institución se organiza del modo que sigue: para el caso de la ciudad de Corrientes, cuenta con tres campus universitarios y sedes de algunas facultades que aún no se han integrado a dichos campus. En el caso de Resistencia, la oferta académica se concentra en un campus universitario y un edificio anexo de la Facultad de Ingeniería y otro de la Facultad de Artes,

Diseño y Ciencias de la Cultura en ejecución, a los cuales se suman otras dependencias.

Relevamiento de datos

En el caso particular de la UNNE, el sistema SIU⁶ Guaraní cuenta con un apartado para la identificación de estudiantes con discapacidad mediante una encuesta, la cual se inicia con la autodeclaración de las y los estudiantes en dicho sistema, para luego pasar a un cuestionario estructurado en el cual se solicita información como datos filiatorios, número de libreta, tipo de discapacidad (visual, auditiva, motora, neurológica, psicológica, visceral, cardíaca, respiratoria, otras), carácter (transitoria o permanente), grado (Severa, Moderada o Leve) fechas (desde y hasta) en caso de ser discapacidad temporaria, si posee Certificado Único de Discapacidad (CUD), si posee cobertura médica y observaciones.

Primera lectura de datos

A partir de los datos aportados por las cuatro Unidades académicas que conforman el Campus Resistencia, se han sistematizado datos de 1104 estudiantes que autodeclararon alguna

⁶ En el ámbito de la Educación Superior en Argentina, el Sistema de Información Universitaria (SIU) está compuesto por distintas aplicaciones informáticas utilizadas para la toma de decisiones, el análisis institucional y la gestión en el ámbito de las universidades nacionales y de organismos de gobierno.

o varias discapacidades predefinidas en el SIU durante el período 2015 a 2019. (Cuadro 1)

Cuadro 1

Estudiantes autodeclarados con discapacidad por año – Período 2015 a 2019.

Cantidad estudiantes autodeclarados	Arquitectura y Urbanismo	Ciencias Económicas	Humanidades	Ingeniería
2015	3	161	50	13
2016	100	75	198	75
2017	67	45	74	46
2018	53	36	79	33
2019	36	21	23	7

En base a los datos obtenidos y su correlación con los dispositivos y herramientas que posee cada unidad académica del Campus Resistencia, se optó por seleccionar como muestra a los estudiantes identificados por la Facultad de Humanidades para el desarrollo de una experiencia piloto para aplicar el formulario INES, ya que esta Unidad académica cuenta con un área y programa propio de Discapacidad y eso brinda condiciones más propicias para el procedimiento a encarar.

Implementación del instrumento INES -UNNE

La implementación del formulario INES⁷ se enmarca en la 2da. etapa del Proyecto de investigación en red y constituye el cierre del proceso al formalizar el mecanismo de consulta destinado a estudiantes con discapacidad. Se toma como población objetivo para la muestra los estudiantes con discapacidad identificados por el área de Discapacidad de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

Presenta como antecedente el trabajo de adaptación del instrumento de recolección de datos INES llevado adelante por el equipo de trabajo formado por representantes de Unidades Académicas del Campus de Resistencia de la UNNE y liderado por parte del equipo de investigación de la UNNE que integra el Proyecto.

En el presente informe se relata el proceso y los resultados obtenidos en la entrevista realizada a un grupo de estudiantes de la universidad, que presentan alguna discapacidad y que han sido identificados por el Equipo técnico del Programa de Accesibilidad e Inclusión Académica de la Facultad de Humanidades⁸

⁷ Índice de Necesidades educativas específicas. Metodología de abordaje desarrollada por Tony Booth.

⁸ Programa de Accesibilidad e Inclusión académica. Facultad de Humanidades (Resol. Nro. 287/20 – C.D. F.H.)

Gestión y organización de la etapa

Adaptación del Formulario INES

Para la puesta en marcha de esta tarea el equipo de investigación convocó a referentes de diversas unidades académicas de la Universidad Nacional del Nordeste con el objeto de poder conformar un equipo de carácter interdisciplinar que pudiera aportar diferentes miradas en relación a la lectura del documento de base INES, y la necesaria re-adecuación del mismo para poder aplicarlo a las realidades contextuales de la UNNE.

Migración del INES a un Formulario de Google Docs

Asumiendo las bondades que presentan las Tics como herramientas de apoyo para el proceso de investigación científica durante el trabajo de campo, se decidió migrar los formularios propuestos en el Documento de INES, convenientemente adaptados, a un formulario de Google Forms.

Recolección de datos

Para tal fin se realizaron una serie de reuniones con el Equipo técnico del Programa de Accesibilidad e Inclusión Académica de la Facultad de Humanidades, que junto al aval de las autoridades de esa casa de estudios, habilitaron el proceso de colecta de datos a través del envío del formulario. En ese sentido el procedimiento fue respaldado por Resolución de Consejo

Directivo de dicha Facultad⁹, garantizando su factibilidad y la protección de identidad en los datos recolectados.

Este proceso se caracterizó por alteraciones y discontinuidades a causa de cambios de las autoridades superiores y responsables de las áreas involucradas en el Proyecto en la Facultad seleccionada para aplicar la colecta debiendo reiniciar las gestiones con nuevos interlocutores.

Análisis y procesamiento de los datos

En esta sección se procedió a interpretar los datos obtenidos a partir de las diversas entrevistas realizadas, considerando como categorías de análisis los indicadores que establece el documento INES con cada uno de sus rasgos, analizando según corresponda su existencia, reconocimiento o frecuencia.

Al finalizar se presenta un análisis global del escenario actual en el que se encuentra la Facultad de Humanidades en virtud de los aspectos analizados y se ofrecen algunas recomendaciones.

Selección de técnicas

La realización de las entrevistas estuvo a cargo del Equipo técnico del Programa de Accesibilidad e Inclusión Académica de la

⁹ Exp. Nro. 28-2021-02039. 17/09/21 por el que se autorizó para la realización de las entrevistas a los estudiantes con discapacidad – Facultad de Humanidades. UNNE.

Facultad de Humanidades. Se trabajó con una muestra representativa de diecisiete (17) estudiantes de grado identificados con discapacidad. Se aplicaron entrevistas estructuradas, con cuestionarios de preguntas cerradas con opciones múltiples, algunas de las cuales se organizaron conforme a la escala de Likert.

Las entrevistas se hicieron efectivas a partir del envío de los formularios a través de correo electrónico. La consulta se realizó en el mes de diciembre de 2021 contando con escasas respuestas, por lo cual se decidió reiterar el envío en el mes de marzo de 2022, obteniendo un total de 7 respuestas, aunque sólo 5 fueron verificadas según la identificación de los estudiantes con discapacidad registrados en la Secretaría Estudiantil de la Facultad de Humanidades. La muestra obtenida se considera como válida para proceder a su lectura e interpretación, constituyendo el bajo nivel de respuestas, un primer rasgo para su caracterización.

Reconstrucción de la información a partir de los datos.

Aproximación a la herramienta de recolección de datos: INES.

Antes de hacer referencia a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del INES, se considera relevante hacer una breve referencia a lo que supone dicho instrumento.

En principio se dirá que el INES es un índice construido para arribar a resultados concretos desde lo cualitativo. Por tanto los resultados que arroje la lectura del cuestionario habrán de proponer un análisis en profundidad de los datos.

Por otra parte, el instrumento busca ser un facilitador para que las instituciones avancen hacia una educación inclusiva

Finalmente se dirá que los resultados a partir de la aplicación del instrumento habrán de servir para medir avances e indicadores en las instituciones educativas, para este caso, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, para a partir del análisis de la situación diagnóstica actual, construir políticas, estrategias y prácticas que tiendan a una cultura institucional asegurando una verdadera inclusión educativa.

El formulario INES se estructura en segmentos o bloques a modo de cuestionario para relevar información sobre la percepción de los estudiantes respecto a 25 indicadores que cubren aspectos fundamentales de la Educación Inclusiva relacionados con 12 factores de acreditación institucional, los cuales fueron revisados y adaptados al contexto particular de la UNNE.

Para el caso de la investigación desarrollada se han utilizado los cuestionarios de 1 grupo de interés que son los estudiantes, dejando sin efecto a los cuestionarios vinculados a los docentes y a los no docentes.

Acerca del instrumento

El cuestionario de la entrevista presenta una serie de preguntas introductorias, que proporciona datos generales de los entrevistados: segmento etario, Carrera que se estudia y Facultad de pertenencia.

Luego se desarrollan preguntas estructuradas que se organizan en base a un escalograma de Likert, se trata de una técnica que permite medir las valoraciones de los sujetos con respecto a ciertos enunciados, de forma cualitativa. Hernández

Sampieri y otros (2014) la definirán como un “Conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías”. Dicha técnica permite a los sujetos externar opiniones o juicios valorativos sobre determinados aspectos. Conforme señalan Dieckow y Lansee (2014) las mismas se elaboran a partir de un tema (indicador) sobre el cual el sujeto deberá externar una opinión seleccionando entre opciones posibles, que se estructuran como enunciados de forma decreciente. Los mismos pueden incluir variables cualitativas ordinales (que indican orden o jerarquía) o nominales (que nombran o tipifican) Para el caso de la herramienta aplicada se establecen tres grandes tipos de indicadores: Indicadores de existencia; Indicadores de frecuencia; Indicadores de reconocimiento.

En lo que sigue se expone un cuadro donde quedan reflejadas las valoraciones (cualitativas ordinales y nominales,) consideradas para cada tipo de indicador.

Tabla 1
Codificación de cada una de las categorías por grupo de indicador

Tipo de indicador	Escala	Codificación
Indicadores de existencia	Existe y se implementa	4
	Existe y no se implementa	3
	No existe	2
	No sabe	1
Indicadores de frecuencia	Siempre	4
	Algunas veces	3
	Nunca	2
	No sabe	1
Indicadores de reconocimiento	Si	3
	No	2
	No sabe	1

Fuente: Fundación Saldarriaga Concha Soraya Montoya González (dir) Carrillo, J y Aristizaba, G. Índice de Inclusión Para la Educación Superior

Como puede observarse, los dos primeros indicadores (existencia/frecuencia) incluyen variables cualitativas ordinales y el último considera variables cualitativas nominales.

Además de las preguntas de base que considera el documento INES, se han incorporado otras preguntas, que buscan orientar a los entrevistados con respecto a ciertas temáticas, que por su complejidad se asumen requieren un mayor nivel de explicación.

Análisis y procesamiento de los datos

En este apartado se procederá a analizar los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las entrevistas. A este respecto cabe señalar que para el procesamiento de los datos se ha decidido trabajar con gráficos a pastel, que permitan dar cuenta de la situación actual de la Facultad de Humanidades en temas de inclusión educativa, de acuerdo a la valoración que hacen los estudiantes entrevistados.

En lo que sigue se procederá a exponer la información obtenida en las entrevistas, separado por secciones:

Información Introductoria

En relación a los datos introductorios se puede decir que el rango etario identificado se encuentra entre los 22 y 36 años; las carreras identificadas fueron 3: conformados del modo que sigue: 3 estudiantes de la Licenciatura en comunicación social, 1 de la Carrera de Ciencias de la Información y 1 del Profesorado en Historia.

Del total de las respuestas, 5 pertenecen al grupo de estudiantes identificados con discapacidad por el Equipo técnico del Programa de Accesibilidad e Inclusión Académica de la Facultad de Humanidades mientras que los otros 2 no se encuentran registrados como estudiantes de la Facultad, según el reporte del Departamento de Estudios de la dicha Facultad.

Los Indicadores

Toda la información recabada a partir de las entrevistas habrá de poner en evidencia la percepción de los sujetos en relación del grado de atención a la inclusión que tiene la Facultad de Humanidades, con base a indicadores que cubren temas centrales sobre educación inclusiva.

La misma ha sido evaluada en relación a los 3 indicadores propuestos por el documento INES: Indicadores de Existencia, Indicadores de Frecuencia e Indicadores de Reconocimiento.

En lo que sigue se procederá a evidenciar los resultados obtenidos en cada sección, a partir de los cuestionarios aplicados.

Indicadores de Existencia

A partir de una serie de aspectos cuya observancia se consideran centrales para garantizar una educación inclusiva, se analiza la percepción que tienen los sujetos relacionados a la existencia o no de dichos aspectos en la Facultad de Humanidades. En este sentido las posibles respuestas se organizan en torno a las opciones cualitativas ordinales y nominales, que permiten al sujeto

externar su valoración. Dichas opciones de respuestas ya han sido expuestas en la tabla 1. Pero al solo efecto de orientar al lector en la lectura de los resultados, se vuelven a consignar: Existe y se implementa; Existe y no se implementa; No existe; No sabe.

Los datos obtenidos en este indicador arrojan un panorama positivo, en tanto un 60 % señala que la Facultad cuenta con una política de educación inclusiva que permite reconocer y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, un 80% dice que existe y se implementa una política que facilita la participación y cuenta con estrategias que permiten y facilitan el acceso y permanencia de estudiantes. Sin embargo no se valora positivamente cuando se mencionan las políticas de participación docente y los procesos académicos que desarrollen herramientas de evaluación flexibles. Los estudiantes desconocen si existen estrategias de acompañamiento para los egresados a la vez que un 60% señalan que existe y no se implementa una adecuada política de información y comunicación.

A modo de cierre de este primer apartado se puede decir que los estudiantes consultados reconocen la existencia de una política de educación inclusiva, que procura garantizar el acceso, aunque la permanencia de estos en las carreras, e inclusive sus logros futuros, no cuenta muchas veces, a la mirada de los estudiantes, con el apoyo debido, tanto en los procesos de evaluación, de acompañamiento a egresados, como en la implementación de políticas institucionales.

Indicadores de Frecuencia

Desde este indicador se mide el grado de frecuencia que evidencian ciertas prácticas inclusivas. En este bloque las respuestas posibles se organizan en torno a los siguientes valores: Siempre; Algunas veces; Nunca; No sabe.

En este indicador la tendencia se inclina en la mayoría de las veces a que la Facultad identifica “algunas veces” aspectos vinculados a la inclusión educativa. Ello aplica tanto para la identificación de la diversidad estudiantil como para la identificación de mecanismos para que docentes participen en procesos de formación (docencia, investigación) para modificar prácticas educativas en favor de la inclusión.

Otro factor que se juzga como detectable solo algunas veces (80%) y en el peor de los casos, se desconoce, es el de re adecuación curricular. Es dato no debe leerse de forma rápida, dado que los diseños curriculares forman parte de la esencia de la propuesta formativa. Es precisamente lo que garantiza el acceso a la educación.

El resultado más positivo en relación a frecuencia, se evidencia para el caso de investigación, donde un 60% se asume que siempre se identifican estos procesos y en un 40% se señala que algunas veces.

Respecto a las preguntas siguientes sobre las estrategias de mejoramiento continuo, los programas de bienestar universitario y su articulación con estrategias y acciones vinculadas a la permanencia de los estudiantes, se denota una falta de conocimiento con un alto índice de respuestas de no sabe o algunas

veces. Este aspecto debe leerse con precaución, dado que bien podría relacionarse con la deficiencia en las políticas de información y comunicación detectadas en el bloque de los indicadores de existencia.

Asimismo las cuestiones referidas a los procesos administrativos, la estructura organizativa, la administración de los recursos y de las fuentes de financiamiento para atender y sostener las acciones vinculadas a la permanencia de los estudiantes presentan dispares respuestas que dan una visión muy atomizada de la situación de atención institucional a las demandas que experimentan los estudiantes.

Indicadores de reconocimiento

En este sentido se busca evidenciar en relación a los temas centrales vinculados a la inclusión educativa, si los mismos son reconocidos o no por la institución analizada. A este respecto 3 son las opciones posibles: Si; No; No sabe.

Al respecto del primer aspecto vinculado con la educación de calidad, puede observarse que los estudiantes tienen un alto grado de desconocimiento respecto a cómo la Facultad y/o la Universidad adhieren a las tendencias, criterios de calidad y vinculación interinstitucional para el fortalecimiento de la calidad institucional.

Este aspecto se asume más como una falta de visibilidad de las acciones que operan en niveles de gestión institucional y no logran ser identificadas más directamente con las necesidades estudiantiles.

En los otros aspectos, el bloque presenta una valoración positiva en la mayoría de los ítems consultados. Elevados porcentajes de las respuestas, entre 60 y 80%, destacan el enfoque inclusivo de la Institución en la promoción de la interacción con otras instituciones con aportes concretos en la movilidad de sus estudiantes y docentes, en programas y proyectos de investigación y extensión.

En referencia a la situación edilicia, el 60% indica que las instalaciones y la infraestructura de la Facultad presentan condiciones que favorecen la accesibilidad de la comunidad académica teniendo en cuenta sus particularidades y potencialidades.

Consideraciones finales

Los resultados obtenidos al analizar las variables que afectan los procesos de inclusión en la educación y su grado de “existencia”, “frecuencia” o “reconocimiento” nos permiten evidenciar la situación actual en que se encuentra la Facultad de Humanidades en materia de aquellos aspectos que se asumen contribuyen a garantizar una educación inclusiva.

Como aspecto positivo puede señalarse el hecho de que se admite la existencia de planes y programas en materia de accesibilidad educativa, con lo cual se podría pensar que en un plano estratégico, se considera la inclusión.

Además, se reconoce la existencia de proyectos concretos que facilitan el acceso y permanencia de estudiantes con

discapacidad al nivel superior, como sistemas de becas y otros estímulos.

Un factor para resaltar en este sentido es la promoción de la interacción con otras instituciones para el intercambio estudiantil con un enfoque inclusivo.

Otro aspecto relevante es el lugar que ocupa la inclusión en el ámbito científico, dado que se reconoce, por un lado, el apoyo a docentes para trabajar en investigaciones en este campo, y el desarrollo por parte de estos de ciertas temáticas vinculadas con esta área.

Estos aspectos resultan en principio alentadores, pero no son suficiente para garantizar la inclusión educativa. Más allá de los planes y de la difusión de la temática en el campo del conocimiento, garantizar la inclusión significa realizar acciones concretas en el ámbito operativo que permitan que realmente que esos planes pasen de la intención a la acción.

De tal forma, la ausencia de programas de bienestar que apoyen las trayectorias académicas, no hace sino reforzar la exclusión.

Otro dato interesante es la falta de implementación de programas de seguimiento a egresados, con lo cual se advierte que la institución no atiende un aspecto vital de la inclusión educativa, como lo son los logros a los que pueden llegar las personas con discapacidad.

En este sentido habrá de tener en cuenta que propender a una educación inclusiva no es solo facilitar el ingreso, sino que supone garantizar la permanencia de los estudiantes a la vez que

favorecer los logros de esas trayectorias académicas, en el plano laboral.

Por otra parte, la escasa implementación de acciones tendientes a flexibilizar las evaluaciones o bien la escasa implementación de estrategias de readecuación curricular. Se presentan como desafíos nodales que se deben resolver, dado que no se trata solo de garantizar la accesibilidad, sino la verdadera inclusión educativa en el aula.

Finalmente se advierten dos situaciones que se asumen se corresponden más con faltas de difusión por parte de la institución educativa, relacionados a la vinculación con tendencias de calidad en nivel superior o bien la falta de apoyo en el plano organizacional, en lo atinente a inclusión.

Recomendaciones

Como podrá observarse el panorama que evidencia la Facultad de Humanidades frente a la inclusión ofrece aspectos positivos pero también abre un campo de oportunidades e invita a la reflexión en torno a los desafíos que debe encarar la institución.

Atentos al diagnóstico realizado conforme a los aportes de los estudiantes, se considera relevante marcar algunas posibles líneas de acción, a modo de propuestas, que se asumen podrían ayudar a trazar un camino más promisorio para la verdadera inclusión educativa:

- Trabajar más a fondo en el nivel de la formación docente, con el objeto de brindar a los profesores las

herramientas necesarias para el logro de evaluaciones más inclusivas y de readecuaciones curriculares eficaces

- Hacer foco en los aspectos estructurales, organizativo y de administración para mejorar los circuitos administrativos con miras en la inclusión educativa.
- Desarrollar programas concretos de acompañamiento a egresados, con miras de garantizar el logro de las personas con discapacidad en sus trayectorias laborales.

Referencias

DIECKOW, L.; LANSSE, E. **El Turismo y la investigación. particularidades de su abordaje.** Argentina: Ed. Universitaria Universidad Nacional de Misiones Posadas, 2014.

GRZONA, M. A. La equidad en los estudios superiores en el marco de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. *In:* GARCÍA, Karol Stefanía; MUÑOZ, Julián David Castañeda. **Inclusión:** reto educativo y social. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2016.

GRZONA, M. A. Universidad inclusiva y formación profesional *In:* HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; COLLADO, F.; BAPTISTA, L. **Metodología de la investigación.** 6. ed. Editorial McGraw-Hill. México: Interamericana Editores, 2014.

LOPÉZ, F. A. Los ejes determinantes de las políticas de igualdad de oportunidades III: La accesibilidad universal y el diseño para todos, 2007. Thomsom Aranzadi, Ed.

ORGANIZACIÓN de las Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad. 2006. Disponible en:
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

SEDA, J. **Discapacidad y derechos. Impacto de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.** Buenos Aires: Jusbaire Ed., 2017.

Anexos documentales:

Resol. Nro. 48215 – C.S. UNNE. Creación de la Cátedra Libre Diseño Universal e Inclusión.

Resol. Nro. 695/15 – C.S. UNNE. Creación del Programa UNNE INCLUSIVA.

Documento de base “Perspectivas, Abordajes y Prácticas inclusivas en la Universidad”. Autora: Grzona, M. A. Con la colaboración del Equipo de la Cátedra Libre Diseño Universal e Inclusión de la UNNE. Coordinación general: Putallaz, J. (2017).

Resol. Nro. 1044/21 – D. FH. 3/09/2021. Designación de las referentes de la Facultad de Humanidades para integrar el Grupo de Trabajo que desarrolló la experiencia piloto.

Exp. Nro. 28-2021-02039. 17/09/21. Autorización de la Facultad de Humanidades de la UNNE para la realización de las entrevistas a los estudiantes con discapacidad.

Documento de trabajo “INES: Un instrumento para pensar la Educación de calidad e inclusiva”. Grupo de Trabajo. Coord: Cáceres, M.N. (2021).

Glosario sobre Discapacidad e Inclusión en la universidad. Grupo de Trabajo. Coord: Moreno, N (2021).

Exp. Nro. 28-2022-01580. 27/05/2022. Elevación del Informe de la consulta a la Decana de la Facultad de Humanidades de la UNNE - Prof. Graciela Guarino por parte del Equipo técnico.

CAPÍTULO 7

Retos y Oportunidades para la Inclusión en la Educación Superior en México

*Judith PÉREZ CASTRO*¹

Introducción

La inclusión educativa en México ha tenido que recorrer un largo camino. Sus antecedentes más inmediatos son las políticas de integración implementadas entre finales de los 90 y principios del 2000, ya que durante décadas los servicios educativos para las personas con discapacidad se brindaron a través del sistema de educación especial, el cual, en sus inicios, en la segunda mitad del siglo XIX, se sustentó en el modelo normalizador-asistencial y posteriormente en el médico-rehabilitador.

No obstante, a partir de los años 80, la educación especial sufrió un cambio muy importante, ya que el modelo médico fue

¹ Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología. Investigadora titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM. Ciudad de México, México. pkjudith33@yahoo.com.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-0531>

paulatinamente sustituido por otro de tipo psicopedagógico. Esto permitió disminuir el peso que, hasta ese momento, se le había dado a la atención clínica y terapéutica (SEP, 2004). Además, en este período, la psicología genética de Jean Piaget se introdujo en nuestro país, lo que allanó el terreno para la investigación educativa sobre la discapacidad (SEP, 2010).

A partir de los 90, el sistema de educación especial consolida su papel como educación complementaria a la educación regular y pasa de un modelo centrado en la intervención, bajo los principios de normalización y adaptación, a otro orientado en el proceso de atención, sustentado en las nociones de integración y necesidades educativas especiales (SEP, 2010). Estos cambios fueron impulsados, en cierta forma por la discusión internacional que se estaba dando sobre el tema, especialmente en las Conferencias Mundiales de Educación para Todos (UNESCO, 1990) y sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994).

En el marco de la política educativa mexicana, la integración quedó definida como “el acceso al que tienen derecho los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje” (SEP, 2010, p. 186). No obstante, hacia principios del siglo XXI, se da otro giro en esta materia. Como ya dijimos, se crea el Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad y se promulga la LGPD. En materia educativa, se emitió el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) (SEP, 2002, p. 37), con el objetivo de “Garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las

niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial”.

El PNFEIE se sustentó en dos pilares: el fortalecimiento de la educación especial y la consolidación del proceso de integración educativa. Específicamente, sobre la integración educativa, el documento (SEP, 2002) señalaba que era imperativo reorganizar las estrategias institucionales, así como desarrollar mecanismos para valorar las posibilidades de integrar a los menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes, a la enseñanza regular. Además, se proponía adecuar los currículos para satisfacer las demandas específicas de cada estudiante, crear las condiciones para que los alumnos con necesidades educativas especiales aprendieran en las mismas escuelas y aulas que sus compañeros, así como brindar los apoyos a los docentes y padres de familia.

El enfoque integracionista se fortalece con el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PRONADDIS) 2009-2012. El objetivo original del PRONADDIS era mejorar la calidad de los servicios educativos a nivel nacional y ampliar las oportunidades de las personas con discapacidad a lo largo de las diferentes etapas de la trayectoria, ingreso, permanencia, egreso y logro educativo (CONADIS, 2009), sin embargo, lo cierto es que tenía una fuerte tendencia integracionista, que se reflejaba en su organización, objetivos y estrategias. Estas últimas se enfocaron fundamentalmente en el nivel primaria y en las escuelas de educación especial, así como en el desarrollo de competencias para el mercado laboral. El

PRONADDIS tuvo un alcance muy acotado, de hecho, se trata del programa del que menos registros existen sobre su implementación y evaluación.

Para la década siguiente, se pusieron en marcha dos políticas con las que se intentó tener un mayor impacto. En primer lugar, el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Personas (PNDIP) con discapacidad (DOF, 2014). En materia educativa, en la misma sintonía que los otros programas, el PNDIP buscó incrementar el acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad, en los diferentes niveles, modalidades y tipos del sistema educativo; fortalecer las acciones de inclusión educativa y promover la investigación, así como el desarrollo científico y tecnológico de este sector de la población.

La segunda política fue la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica (SEP, 2018), dirigida a los estudiantes con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y con dificultades de aprendizaje, conducta o comunicación. Lo que se pretendía era transformar el sistema educativo, para eliminar las prácticas segregatorias y responder a la diversidad del alumnado, para lo cual se tomaron como base el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2002) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). De este modo, a lo largo del documento, los esfuerzos se abocaron básicamente a retomar los planteamientos del Índice y hacer algunos ajustes de acuerdo con la realidad del sistema educativo nacional.

Los posibles alcances del PNDIP y de la Estrategia no alcanzaron a verse, toda vez que, en 2018, cambia el gobierno federal y con ello los cursos de acción institucional. De este modo,

en el contexto de la denominada Nueva Escuela Mexicana, se publica la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) (SEP, 2019). La ENEI hace suyo el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y también incorpora elementos del Índice de Inclusión sólo que, a diferencia del documento anterior, aborda a la inclusión desde la perspectiva de la educación para todos y sitúa a la educación como un derecho humano que el Estado debe asegurar, de manera que no se dirige a un colectivo en particular, sino a todos aquellos que han sido excluidos de la educación o que están en riesgo de exclusión.

Con base en lo anterior, prone los siguientes ejes rectores (SEP, 2019): 1) Armonización legislativa, 2) Planeación participativa, 3) Diagnósticos con información nominal y georreferenciada, 4) Gasto equitativo para la inclusión, 5) Formación docente, 6) Proyecto escolar para la inclusión, 7) Participación y cambio cultural, 8) Entornos inclusivos, 9) Estrategias de evaluación para la educación inclusiva, 10) Estructura programática y presupuestal y 11) Gobernanza.

Hasta ahora, todavía no hay suficientes elementos para evaluar los impactos de esta nueva estrategia y saber si, después de poco más de dos décadas, podemos tener un sistema educativo incluyente en México, en donde se valore positivamente la diversidad, se favorezcan las oportunidades de aprendizaje para todos y todas, y se superen las barreras que segregan o excluyen a los estudiantes.

La inclusión educativa en el nivel superior

Al igual que ocurrió en la educación básica, la inclusión educativa en el nivel superior en sus inicios partió de una serie de iniciativas que corte integracionistas. No obstante, una diferencia significativa es que para la educación terciaria no ha habido una política a nivel nacional que tenga como fin promover la inclusión de las personas con discapacidad o de otros colectivos en desventaja social. En esta situación entran en juego varios factores, entre ellos la alta diversificación del sistema de educación superior, así como el estatus de autonomía que tienen las universidades y otras instituciones de educación superior en México.

Uno de los primeros esfuerzos por impulsar la discusión a nivel nacional estuvo a cargo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) quien, a partir del trabajo de un grupo de especialistas, publicó el Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2002). Su objetivo era “guiar a los responsables de las instituciones de educación superior en las acciones encaminadas a incluir, con igualdad y equiparación de oportunidades, a las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior del país” (p. 10). El Manual partía de tres enfoques, multicultural, centrado en la persona y comunitario, sin embargo, su orientación no era clara, ya que en sus planteamientos traslapaba las nociones de integración e inclusión, de este modo, sostenía que el sentido de la integración y de la inclusión dependía de su referente práctico, es decir, que su

contenido conceptual podría variar de acuerdo con la cotidianidad de las acciones.

Unos años después, en 2008, se firma la Declaración de Yucatán, en donde se reconoció la obligación de las universidades de promover los derechos humanos de las personas con discapacidad y, sobre todo, garantizar que pudieran ejercerlos plenamente y sin discriminación. Para ello, se propuso implementar políticas y programas de prevención y defensa de sus derechos, así como para la formación de profesionales y personal especializados que permitieran mejorar la atención y los servicios educativos. Cabe señalar que ni el Manual de la ANUIES, ni la Declaración de Yucatán fueron vinculantes para las instituciones de educación superior, pero, constituyen sendos precedentes sobre la discusión que, por esos años, se estaba dando en torno a la inclusión de la población con discapacidad.

Dadas las condiciones del sistema de educación superior mexicano, hasta ahora, los avances en la materia han sido diversos, en general, las instituciones han desarrollado medidas en diferentes órdenes para responder a las demandas del estudiantado con discapacidad. En particular, en el sector universitario, se han implementado las siguientes:

- a) Dirigidas específicamente al alumnado con discapacidad
 - Apertura de departamentos y unidades para la atención a los estudiantes.
 - Impartición de carreras o posgrados en línea.
 - Programas de tutorías o mentorías para el seguimiento y apoyo académico.

- Intervenciones psicológicas para el fortalecimiento de los aprendizajes o de las habilidades sociales.
 - Distribución de becas u otros apoyos económicos.
 - Apoyo en la realización de trámites académico-administrativos, como el examen de ingreso, la inscripción, el servicio social y la titulación.
 - Ajustes en las instalaciones físicas, adquisición de equipos adaptados y *software*.
 - Captura digital, impresiones en braille o grabaciones para la accesibilidad de la información.
 - Instalación de señalética visual, en relieve o en braille, así como mapas para el desplazamiento accesible.
- b) Dirigidas a toda la comunidad institucional o al público en general.
- Incorporación del tema de la inclusión en la normativa y políticas universitarias. Comprende la elaboración lineamientos y programas de desarrollo institucional.
 - Apertura de programas de posgrado en educación especial, integración y educación inclusiva, así como de diplomados y cursos de formación continua.
 - Campañas de sensibilización sobre la discapacidad y la inclusión.
 - Establecimiento de redes de colaboración con oficinas gubernamentales, comisiones de derechos humanos, asociaciones de la sociedad civil y otras instituciones educativas.

- Elaboración de manuales y lineamientos de arquitectura incluyente.

Las medidas más comunes han sido las concernientes a la accesibilidad física, como la construcción de rampas, la adecuación de los senderos internos y banquetas, la asignación de cajones de estacionamiento y sanitarios para las personas con discapacidad, la instalación de elevadores y balaustradas, o bien, la designación de aulas en planta baja para los estudiantes con movilidad limitada (CRUZ; CASILLAS, 2017; PÉREZ-CASTRO, 2016). También, en años recientes, se ha registrado un importante incremento de los programas de posgrado para la atención de las personas con discapacidad, en diferentes universidades públicas de todo el país (JACOBO; JIMÉNEZ; DELGADO, 2019).

En contraste, la apertura de departamentos, unidades o programas para la atención del estudiantado ha sido menor. Cruz y Casillas (2017) identifican que sólo alrededor de una docena de instituciones ha recurrido a esta medida, además, sus alcances son variables, porque en algunos casos se han instalado oficinas a nivel institucional, mientras que, en otros se ha hecho en las facultades o carreras. Finalmente, en el rubro de la normativa y políticas institucionales, en los últimos años, la mayoría de las universidades públicas han introducido las temáticas de la inclusión educativa en general y de las personas con discapacidad, en particular, en los planes institucionales de desarrollo y también han elaborado lineamientos para ciertas funciones o tareas. No obstante, lo anterior no siempre ha logrado traducirse en pautas de acción concretas que favorezcan el trabajo de los estudiantes y profesores.

Método

El presente capítulo forma parte de una investigación de tipo exploratorio-descriptiva, cuyo objetivo fue analizar los alcances de políticas institucionales para la inclusión, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad. El enfoque fue cualitativo y la indagación consistió en un estudio de caso, el cual comprendió tres fases. En la primera, revisamos las convenciones, tratados y marcos de acción internacionales que, en las últimas dos décadas, se han emitido en materia de equidad e inclusión, así como las políticas educativas desarrolladas en México para el nivel superior.

En la segunda etapa seleccionamos las instituciones que fueron parte del estudio de caso. Para ello, seguimos la propuesta de Stake (2003) y elaboramos las siguientes líneas temáticas: 1) Antecedentes institucionales sobre la inclusión; 2) Condiciones actuales para la inclusión; 3) Disponibilidad de información sobre el alumnado con discapacidad; 4) Diversidad de la oferta académica y servicios institucionales para la población estudiantil con discapacidad; y 5) Presencia y participación de las personas con discapacidad en la vida institucional.

La tercera fase consistió en la realización de entrevistas en profundidad a una muestra de estudiantes con discapacidad. Para construir el guion, establecimos las siguientes dimensiones, con base en la propuesta de Wilches-Chaux (1993): Física, Económica, Técnica, Institucional, Social, Cultural y Natural. Por último, éstas se cruzaron con los tres ejes de la inclusión educativa, definidos por Echeita y Ainscow (2011), presencia participación y aprendizaje.

Los sujetos de estudio

Con base en las líneas temáticas, previamente señaladas, seleccionamos tres universidades públicas, una de tipo federal y dos estatales. Para los fines de este capítulo, exponemos los resultados de las dos últimas.

Se hizo un muestreo de tipo intencional, a través de la técnica de redes o avalancha (GOETZ; LECOMPTE, 1988). Entrevistamos a un total de 22 estudiantes, 7 mujeres y 15 hombres. La mayoría (13) realizó sus estudios previos (primaria, secundaria y preparatoria) en el sistema regular, en la modalidad presencial, mientras que otros 2 los hicieron escuelas regulares, pero en la modalidad abierta. En contraste, 7 cursaron una parte en instituciones de educación regular y otra en instituciones de tipo especial. Con respecto a la edad, 10 de los informantes tenían entre 18 y 21 años, 5 estaban entre los 22 y los 25, 4 tenían entre 26 y 29, y los 3 últimos tenían más de 30 años. Finalmente, 9 de ellos tenían discapacidad visual, otros 9 discapacidad motriz, 2 tenían dislalia, 1 más disfemia y el último baja audición.

Resultados y discusión

En este apartado, presentamos las vivencias de los alumnos con discapacidad durante los estudios universitarios. Los resultados se organizaron con base en la tríada presencia-participación-aprendizaje, propuesta por Echeita y Ainscow (2011). Para identificar a cada uno de los informantes utilizamos códigos, por ejemplo, E1-M-M, en donde la E corresponde a estudiante, 1 es el

número consecutivo de las entrevistas, M identifica el género, en este caso masculino y la última letra indica el tipo de discapacidad, A para discapacidad auditiva, D para dislalia o disfemia, M para motriz y V para visual.

Presencia

Como hemos dicho, en los últimos años, la matrícula de los estudiantes con discapacidad se ha incrementado paulatinamente en el nivel superior. Sin embargo, la noción de presencia va más allá de inscribirse en una institución o programa educativo y llegar a clases regularmente (ECHEITA; AINSCOW, 2011), sino que abarca las condiciones para la asistencia del alumnado y el aseguramiento de dichas condiciones.

En esta investigación, nuestros sujetos ingresaron a la universidad, pero no todos lo hicieron a la institución ni a la carrera que en principio querían. En particular, identificamos 5 casos en donde los entrevistados señalaron que, aunque están conformes y tratan de aprovechar la oportunidad de continuar estudiando, hubieran preferido tener más posibilidades de escoger. Al respecto los siguientes testimonios:

[...] yo no quería estudiar en esta universidad... Quería estudiar en una mejor. Aquí en el estado, no sé, en la universidad [nombre de la institución], siempre me gustó esa universidad, pero no la puedo pagar. No tengo dinero, apenas si me alcanza para ésta. Tuve que estudiar aquí porque ya no tenía otra opción, sí. E8-F-V

[...] pero, en ese momento cambió la vida, entré [a la universidad], me inscribí, todo eso, pues ya, ahora, me arrepiento porque no me gusta mi carrera, no me gusta para nada y lo que quiero es estudiar ya, pero no me dejan, me gustaría ingeniería en matemáticas. E10-F-D

Una vez que deciden cursar la educación superior, las personas con discapacidad tienen que solventar diferentes trámites y requisitos. Si bien esto puede que no signifique mayor problema para los postulantes en general, para nuestros sujetos sí, dado que son procesos que fueron pensados para el alumno “promedio”, lo que produce múltiples barreras para aquellos que no caben dentro del “estándar”. Algunos de los obstáculos más señalados fueron: Carencia de apoyos académicos y económicos para presentar el examen de admisión (17 entrevistados), Falta de ajustes en el formato de la prueba (12), Ausencia del servicio de asistentes de lectura para contestar el examen (4), e Instalaciones y mobiliario inaccesibles (4).

Un estudiante hizo el siguiente comentario sobre el proceso de admisión que vivieron él y otras personas con discapacidad.

[...] un compañero no podía caminar hizo el examen arriba; uno estaba ciego no podía hacer el examen porque no había nadie que le ayudara a hacer el examen; y a mí, por mi manera de hablar, no me entendían, que no me trataban igual que a los demás. E18-M-D

Otro de los informantes abundó sobre el formato del examen:

Voy a ser sincero, hay partes [de la prueba] que sí, de plano, no respondí, como por ejemplo en el caso de las matemáticas, eso sí porque para mí es muy difícil en braille, como le digo, y mental [...] pero, sí lo que es la fracción, la raíz cuadrada, todas esas cosas, tanto para la persona que me explica, ¿cómo le voy a entender? E3-M-V

Participación

Ahora bien, cuando las personas ingresan a una institución educativa, es imperativo brindarles condiciones para asegurar su permanencia, para que se sientan parte de la comunidad, que puedan participar en las diferentes actividades, relacionarse con sus pares, profesores y otros miembros de la institución, que tenga la posibilidad de expresar sus ideas, puntos de vista o desacuerdos y que se sientan escuchados. En suma, se debe procurar su participación plena y que su experiencia en los centros educativos sea buena y de calidad (ECHEITA y AINSCOW, 2011).

Para nuestros sujetos de estudio, la permanencia en la universidad fue un proceso agrídulce, ya que se toparon con diversos obstáculos para asistir a los eventos académicos u otras actividades institucionales (7 entrevistados), integrarse a los equipos de trabajo (5) y realizar los trámites académico-administrativos (5). Específicamente, respecto a los eventos y actividades institucionales, las barreras más recurrentes fueron la falta de información y la poca accesibilidad física. Dos alumnas relataron:

Pues, al principio en segundo semestre intenté llevar cultural, pero, no pude terminarlo, porque todos los talleres de cultura están en planta alta y hay escaleras [...] y en cuanto a deporte llevé un semestre lo que es yoga, pero igual se me dificultó porque el gimnasio está hacia abajo y sí tiene rampa, pero está muy inclinada. E4-F-M

En ese aspecto, no tengo mucho conocimiento. En ocasiones, he visto que los sábados hacen cualquier evento, pero, no he participado en ellos. No me entero. Tampoco, hago actividades culturales o deportivas. E13-F-M

En cuanto a la colaboración en los equipos, los estudiantes dijeron que sus compañeros no siempre son empáticos, porque piensan que no tienen los mismos conocimientos y habilidades que ellos o porque temen que, si los incluyen, atrasarán el trabajo u obtendrán una nota más baja.

¿De los equipos? ¡Lo peor! Todos se comportan mal y se creen que yo tengo la culpa, y se enojan conmigo y, al final, me dejan botado el trabajo o si me dan el trabajo, yo lo hago, pero, nadie me paga por mi desvelada. E10-F-D

Lo único que sí siento que me costó mucho fue, siento yo, integrarme, yo estaba asustada. Ellos, mis compañeros, no me conocen, bueno, ahorita no sé si todavía lo sienta, pero, en los semestres anteriores sí. E9-F-V

Una constante en la inclusión del alumnado con discapacidad es el problema de las barreras físicas. Como ya

señalábamos, en México, las adaptaciones a la infraestructura son las medidas más visibles y en las que tal vez las universidades han invertido más recursos. A pesar de esto, 11 de los entrevistados declararon haber tenido muchas dificultades por la falta de señalización, la poca accesibilidad de los salones, auditorios y oficinas, el mal estado de las áreas comunes, la carencia de mobiliario y equipos e, incluso, la escasez de transporte adaptado.

[...] lo que pasa es que hay parte de la universidad que están un poco, no sé, son partes que están, no sé, mal arregladas o son muy peligrosas para mí [...] O sea, en realidad, mi problema es la parte de desplazamiento entre los pasillos y los edificios. E6-M-V

Que tomaran en cuenta a las personas con discapacidad, que nos den salones en planta baja y no en planta alta, porque yo creo que eso no lo toman en cuenta [...] También que haya otros transportes que sean accesibles. E12-F-M

Las condiciones físicas no son un asunto menor, porque a la postre no permiten que los alumnos aprovechen la oferta de actividades académicas, convivan con sus compañeros o simplemente se sientan cómodos durante su estancia en la universidad.

No obstante, a la par de estos problemas, los estudiantes encontraron compañeros o profesores que los ayudaron. En especial, la participación en clases fue un tema muy destacado, ya

que la mayoría (14 entrevistados) señaló que se habían sentido acogidos y con las mismas oportunidades que sus compañeros.

[...] siempre me apoyan [los maestros], me gusta participar, que es lo más importante que no me hago de menos y que no me subestimo a mí mismo, vaya, este, siempre me gusta, este, participar en cuestiones así. E1-M-M

Lo que concierne en el trabajo en nuestro salón de clases, pues sí, es agradable, los maestros que nos han permitido la universidad impartirnos clases, pues, son buenos maestros, aunque muchos de mis compañeros no lo vean de esa manera, pero nosotros sí lo vemos así, pues es algo productivo para nosotros. E14-M-M

Aprendizajes

El tercer componente de la triada de la educación inclusiva es el aprendizaje, que se remite al logro académico de los estudiantes, es decir, a los resultados que obtienen más allá de los exámenes y las pruebas estandarizadas (ECHEITA; AINSCOW, 2011). Desde esta perspectiva, se busca que la comunidad en su conjunto colabore, estimule y celebre los aprendizajes del alumnado y que cada persona sea considerada como parte del éxito educativo de todos y todas (BOOTH; AINSCOW, 2002).

Aquí, las barreras más recurrentes fueron los contenidos de los programas porque son poco accesibles o muy extensos (8 entrevistados), los criterios para la entrega de las tareas y trabajos

(8), el número de cursos por semestre (7) y el limitado repertorio de estrategias de evaluación (7).

En los siguientes testimonios, los alumnos plantean lo difícil que fue para ellos entender los contenidos de algunas asignaturas.

Está muy difícil seguir estudiando así, porque a veces [los maestros] te piden cosas que tú no puedes darle por la manera en que lo piden, no puedo leer como ellos quieren, por mi discapacidad. E18-M-D

Pue sí, se me hace unas materias pesadas, por ejemplo, una materia pesada como Pensamiento crítico o de Filosofía, eso es lo que me dificulta más. Además, no puedo entender demasiado fácil lo que maestros dicen. E5-M-A

La situación para los alumnos se complejiza tanto por el número de materias que tienen que cursar cada semestre, como por las múltiples tareas y trabajos con las que deben cumplir. Insistimos, para la mayoría del estudiantado universitario, probablemente, esto no sea un problema, pero cuando la organización y los contenidos de los cursos no están pensados para todos y todas, entonces las actividades más cotidianas pueden significar verdaderos obstáculos.

Hay maestros que te piden la tarea en un día determinado y, pues, a veces, no, no es que no la haga, deben de entender, como el braille es muy complicado es más tardado el proceso de transcripción [...] eso ha sido el

problema, pues, y creen que uno es, que uno viene aquí a hacerse, a querer como que engañarlos. E3-M-V

No pues a veces hay dificultades por el trabajo o porque nos dejan una tarea, tengo que ir a la biblioteca o al ciber internet y para ser puntuales en las tareas más que nada. E20-M-M

Otro asunto sensible es el de las formas de evaluación. Aquí, se observaron variaciones; las personas con discapacidad visual y auditiva son las que más obstáculos enfrentaron, le siguieron las que tenían dificultades para comunicarse, mientras que, los alumnos con discapacidad motriz dijeron no tener mayores problemas.

Desde que entré a la universidad todo ha sido oral, nunca ha habido un examen escrito y yo le tengo que leer las respuestas al maestro. Al igual que, si ya se terminó el tiempo y me falta escribir una respuesta, ya ni modo, no tengo más tiempo. E3-M-V

A veces, son orales [los exámenes] y a veces escritos. Pero, cuando son escritos siempre tienen que ser letras grandes. Los maestros lo hacen y después, siempre les tengo, les digo que necesito tal tipo de letra, tal tamaño de letra, y ellos lo hacen, pero tengo que recodarles. E6-M-V

Finalmente, junto a estos obstáculos, 11 entrevistados reconocieron haber recibido apoyo por parte de sus pares y profesores, ya se para realizar trámites escolares, dar seguimiento a

las clases, hacer las tareas, estudiar para los exámenes o simplemente para convivir en la universidad.

Principalmente, ha sido porque, con otros profesores de aquí pues ellos me han echado la mano en que se me facilitara los estudios aquí en la universidad. E15-M-M

Siempre hacemos equipos mis compañeras y yo, pues ya tenemos cada quien identificado con quien trabajamos y, pues, nos ponemos de acuerdo. Cuando yo he hecho equipos, pues sí, mis compañeras han hecho su trabajo y hemos sacado el trabajo, pues, sí nos ponemos de acuerdo bien. E11-F-M

Conclusiones

Es un hecho que las personas con discapacidad están llegando cada vez más a la educación superior en México. A ello, han contribuido diversos factores, como el debate que a nivel internacional y nacional se ha dado sobre los derechos de este colectivo social, los cambios en la legislación y los marcos legales en el país, así como la lucha que estas personas y sus familias han hecho en pro de su inclusión.

Las primeras leyes federales y políticas públicas para prevenir la discriminación, así como para la atención a las personas con discapacidad, en nuestro país, se emitieron desde aproximadamente hace dos décadas y, desde ese momento, esta problemática ha cobrado cada vez más relevancia, no obstante, la operacionalización de tales leyes y políticas a nivel de las

instituciones educativas y, más específicamente, en las de educación superior dista mucho de concretarse. Al contrario, los alumnos con discapacidad aún enfrentan distintas barreras para ingresar, permanecer y concluir exitosamente los estudios universitarios. Es decir que, “Estar dentro del entorno inclusivo de la educación superior, no elimina por sí solo la experiencia de la discriminación y la marginación” (HOLLOWAY, 2010, p. 612) [Traducción propia].

Los testimonios aquí analizados son una muestra de lo que viven los estudiantes con discapacidad en las universidades mexicanas. Los obstáculos se hacen presentes en la presencia, la participación y los aprendizajes, pero, se acrecientan en los dos últimos. Para la participación, los entrevistados señalaron barreras organizativas y de gestión, como la falta de información, la poca accesibilidad de las instalaciones y las dificultades para hacer los trámites académicos-administrativos; también, identificaron barreras actitudinales, como la poca disposición de sus compañeros para integrarlos a los equipos de trabajo.

En el rubro de los aprendizajes, los obstáculos más recurrentes corresponden a lo que en el Diseño Universal para el Aprendizaje se denominan las formas de presentación, como las disposiciones para la entrega de las tareas y trabajos y las estrategias de evaluación. A la par, los alumnos mencionaron barreras que tienen que ver con el currículo, como los contenidos de los programas y la distribución de las asignaturas por semestre.

Pero, no todo ha sido negativo, ya que los estudiantes también se han sentido acompañados por sus pares y profesores, que los han apoyado con su participación en las clases y la

realización de las tareas, a prepararse para los exámenes y a cumplir con los trámites institucionales. Además de convivir con ellos y hacerlos sentir parte del grupo, algo fundamental para el proceso de inclusión y de conformación de la identidad de todo el alumnado, no sólo de aquellos que tienen una discapacidad.

Hoy, en México, la educación superior se reconoce como un derecho, pero todavía quedan muchas tareas pendientes para hacerlo efectivo a todos y todas, en especial, a las personas con discapacidad, cuya presencia en este nivel educativo aún es muy baja. Algunas acciones que pueden contribuir a ampliar las oportunidades de este sector de la población son:

- En las políticas institucionales. Diseñar programas de inclusión integrales, en el que participen especialistas en el tema, académicos universitarios y los propios estudiantes con discapacidad, y en donde se consideren las diferentes funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión.
- En el modelo educativo y los planes de estudio. Implementar currículos flexibles, con un número razonable de cursos que los alumnos puedan tomar de acuerdo con sus intereses y capacidades, y en los que se utilicen diferentes métodos de enseñanza que faciliten los aprendizajes. Cursos en los que se consideren diferentes formas de evaluación, con actividades pensadas para los distintos perfiles del estudiantado, con o sin discapacidad.
- En la accesibilidad física y de información. Diseñar manuales para el diseño de espacios incluyentes que comprendan, además de las instalaciones físicas, la

adquisición de equipos y materiales para las personas con discapacidad, como lectores de pantalla, impresoras Braille, tecnología asistiva y mobiliario adaptado, bibliografía digitalizada, en braille o audiolibros.

- En los servicios de apoyo. Desarrollar programas que acompañen al alumnado con discapacidad y fortalezcan su presencia, participación y aprendizajes. Asimismo, emprender campañas de orientación vocacional para las personas con discapacidad que tienen las calificaciones académicas para ingresar a la educación y que muchas veces, por la falta de información o por temor, quedan excluidos.
- Finalmente, es imprescindible que las instituciones cuenten con servicios especializados como intérpretes de lengua de señas, tomadores de notas, lectores, transporte escolar adaptado y de búsqueda de alojamiento.

Referências

ASOCIACIÓN Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. **Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior.** ANUIES, 2002.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.** CSIE, 2002.

CRUZ, R.; CASILLAS, M. Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. **Revista de la educación superior**, v. 46, n. 181, p. 37-53, 2017. Disponible en: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/95/68>.

DECLARACIÓN sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades. Disponible en: https://www.reddu.org.mx/documentos/DECLARACION_YUCATAN.pdf.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **Tejuelo**, v. 12, n. 1, p. 26-46, 2011. Disponible en: <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497/1635>.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Morata, 1988.
HOLLOWAY, S. The experience of higher education from the perspective of disabled students. **Disability and society**, v. 16, n. 4, p. 597-615, 2010.

JACOBO, Z., JIMÉNEZ, J.; DELGADO, Y. Inclusión en universidades de América Latina: breve panorama sobre formación de profesionales en el posgrado. *En*: Pérez-Castro, J.; LÓPEZ, A. (Coords.). **Discapacidad, inclusión social y educación**, 2019. IISUE/UNAM. p. 163-178.

MEXICO. **Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.** Publicado en: Diario Oficial de la Federación, 12 de julio de 2018. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgipd/LGIPD_ref03_12jul18.pdf.

ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (2016). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ginebra: ONU. Disponible en:
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

PÉREZ-CASTRO, J. La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. **Sinéctica Revista electrónica de educación**, v. 46, p. 1-15, 2016. Disponible en:
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614/641> 22 de abril 2022.

SEGOB. **Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Personas con Discapacidad 2014-2018**. Publicado en: Diario Oficial de la Federación, 30 de abril de 2014. Disponible en:
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343099&fecha=30/04/2014.

SECRETARÍA de Educación Pública. **Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa**. México: SEP, 2002.

SECRETARÍA de Educación Pública. **Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios**. México: SEP, 2004.

SECRETARÍA de Educación Pública. **Memorias y actualidad en la educación especial en México**. México: SEP, 2010.

SECRETARÍA de Educación Pública. **Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica**: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México: SEP, 2019.

SECRETARÍA de Educación Pública. **Estrategia Nacional de Educación Inclusiva**. México: SEP, 2019.

DECLARACIÓN mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

UNESCO, 1990. Disponible en:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa.

DECLARACIÓN de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca: UNESCO, 1994.

Disponible en:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.

WILCHES-CHAUX, G. La vulnerabilidad global. *En:*

MASKREY, A. (Comp.). **Los desastres no son naturales**. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina, 1993. p. 11-44.

CAPÍTULO 8

Fortalezas y Debilidades en la Formación para la Atención de Personas Pertenecientes a Colectivos de Diversidades en las Carreras de la Salud de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile

M^a Soledad Reyes SOTO¹

Lorena Iglesias VÉJAR²

Nathalie Llanos RIVERA³

Carolina Carstens RIVEROS⁴

Diego Cifuentes LUCERO⁵

¹ Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Nutricionista, Magister en Nutrición Clínica de PUC, Diplomada en simulación clínica, Diplomada en Docencia basada en competencias. Santiago/Chile email: maria.reyes.s@uchile.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9622-492X>

² Departamento de Nutrición, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Nutricionista, Bachiller en Ciencias exactas, Diplomada en Salud Familiar, Magister en Salud Pública, Diplomada en metodologías para la construcción, validación y análisis de cuestionarios en salud. Santiago/Chile email: liglesias@uchile.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1200-7675>

³ Departamento de Nutrición, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Nutricionista Magíster en Nutrición y Alimentos mención Promoción de la Salud y Prevención de Enfermedades Asociadas a la Nutrición, Diploma en ciencias de la actividad física. Santiago/Chile. email: natyllanosr@uchile.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6178-1507>

⁴ Dirección de Género, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Socióloga, diplomada en metodologías cualitativas para la investigación psicosocial, diplomada en marketing social y estrategias de implementación de RSE, Máster en Antropología Aplicada, Salud y Desarrollo Comunitario, diplomada en Derechos Humanos, políticas públicas y gestión global inclusiva. Santiago/Chile. email: ccarstens@uchile.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4784-6842>

Introducción

La Facultad de Medicina de la Universidad de Chile (FAMED-UCh), es el primer centro de formación en medicina en Chile. En esta facultad se imparten ocho carreras: medicina, enfermería, obstetricia y puericultura, tecnología médica, kinesiología, fonoaudiología, terapia ocupacional y nutrición y dietética.

Su labor formativa se desarrolla bajo los imperativos de la calidad, la ética, el espíritu de servicio y el compromiso con el bienestar de la comunidad para contribuir a elevar la calidad de vida de la población.

De acuerdo con la diversidad cultural propia del país, las carreras de FAMED-UCh instalan un currículo innovado a través de un modelo de aprendizaje orientado al desarrollo de competencias y habilidades transversales, que permita a estudiantes y egresados(as) desempeñarse con mayor confianza en la atención de personas culturalmente diversas.

La formación de estudiantes se realiza desde un modelo bio-psico-social de salud que reconoce cómo las condiciones y estilos de vida contribuyen significativamente en el proceso de salud y enfermedad influyendo en su aparición, desarrollo y prevalencia, de acuerdo a elementos transversales como la clase social, la nacionalidad, la etnia, el género y diversidad funcional,

⁵ Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Terapeuta ocupacional, Master of Sciences in Occupational Therapy, Diplomado en Modelo de Ocupación Humana. Santiago/Chile. email:dcifuentes@uchile.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0752-5024>

entre otras categorías, reconociendo la interacción entre la complejidad de la diversidad humana y el medio social donde la persona se desenvuelve.

En línea con lo anterior, el presente estudio comenzó con la revisión de los programas de estudio de cada carrera, identificando siete áreas transversales de formación las que se identifican actualmente como parte de un sello institucional de la facultad. Estas áreas son: (i) compromiso social y ético, (ii) conocimiento disciplinar-profesional, (iii) habilidades básicas para el desempeño profesional, (iv) fomento y desarrollo de la investigación, (v) gestión y salud pública, (vi) educación y docencia en salud y (vii) conocimiento científico. Aunque para efectos del estudio, solo se consideró aquellas que se vinculan con el ejercicio profesional y la diversidad cultural de la población atendida por los servicios de salud (habilidades interpersonales, compromiso social y ético, conocimiento disciplinar-profesional, gestión y salud pública).

Este capítulo muestra los resultados del levantamiento de información en el marco de la investigación financiada por Fondo de Investigación para el Desarrollo de la Docencia de Pregrado (FIDOP) de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Chile, que se plantea por objetivo describir las percepciones que tienen estudiantes que cursan prácticas profesionales y egresadas(os) de las carreras impartidas por la FAMED-UCh respecto de sus fortalezas, debilidades y necesidades de formación para el ejercicio de la profesión, que se vinculan al género, diversidad funcional, diversidad cultural asociada a etnicidad y nacionalidad y diversidad sexo-genéricas.

Al profundizar en elementos relevantes para la formación profesional de carreras de la salud, podemos encontrar las competencias culturales en salud (CCS) entendidas como la manifestación de competencias profesionales y habilidades interpersonales que son capaces de proveer el cuidado pertinente y apropiado a todas las personas, independiente de si comparte o no la misma identidad étnica, idioma, marcador cultural, entre otros (JORGEN et. al, 2018).

Por lo tanto, desde la mirada de las competencias culturales, se busca la comprensión de la persona usuaria como una fusión de elementos contextuales y culturales, que permite la atención de salud con pertinencia y en reconocimiento de su autonomía. Esta respuesta al cambio demográfico no sólo tiene relación con las habilidades blandas de cada profesional de salud, sino que además permite crear políticas públicas asociadas, como leyes, programas y reglamentos que definan estándares para la atención de personas diversas, que podría ser útiles para entender la prevalencia de enfermedades o resistencia a tratamientos en personas que presentan determinantes sociales de salud específicos.

Marco Conceptual

A partir de la identificación de conceptos relevantes, presentamos una propuesta de glosario que identifica los términos necesarios para comprender el debate actual de la diversidad cultural o multiculturalidad en Chile, con la intención de proveer el marco desde el cual se abordarán las competencias y habilidades, necesidades, fortalezas y debilidades de la formación de

profesionales de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile desde un enfoque de derechos.

Género

El enfoque de género en cuanto herramienta teórica y metodológica, busca evidenciar los roles y tareas, funciones y responsabilidades que experimentan las personas en nuestra sociedad a partir de las asimetrías y desigualdades que se producen y reproducen en la población desde una división biológica de los cuerpos (sexo) y su consiguiente diferenciación social (género).

En ese sentido, la perspectiva política de las relaciones de género, permitirá identificar las causas interseccionales de carácter estructural y contextual que generan desigualdad, así como también la propuesta de medidas legislativas y administrativas necesarias para la protección de los derechos de las mujeres y las diversidades sexo-genéricas con el fin de lograr la equidad en la vida económica y social, cotidiana y privada de las personas.

Personas con discapacidad

El derecho internacional reconoce, a través de la Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad del año 2006, condiciones interseccionales de discriminación y vulnerabilidad que viven las personas con discapacidad. Así, y desde un enfoque social de la discapacidad, entendido como un modelo que busca la inclusión de las personas a través de la eliminación de las barreras de acceso tanto físicas

como sociales y actitudinales de la ciudadanía en general, el debate actual, da cuenta de la intención de acotar las limitaciones experimentadas por las personas con discapacidad a partir de un entorno poco accesible (SALEH, 2005). De acuerdo a lo anterior, *Persona con discapacidad* es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (LEY, 20.422).

La *diversidad funcional*, como una denominación no negativa de la discapacidad, es un concepto propuesto por Romañach y Lobato (2009), que buscaba superar el estigma relacionado con el uso de términos peyorativos asociados a la situación de discapacidad, reconociendo la existencia de diferentes maneras de habitar y por lo tanto, funcionar en sociedad, que son determinadas por las diferencias físicas, sensoriales y/o cognitivas de las personas.

Pueblos Indígenas y Tribales

La legislación internacional sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas y tribales, a través de sus herramientas más importantes: Convenio 169 de la OIT y las declaraciones ONU (2007) y OEA (2016) reconocen y definen a quienes aplican estos derechos reconocidos con la finalidad de no reproducir prácticas asimilacionistas, distanciándose así de las legislaciones que tendían a borrar las diferencias culturales y sus instituciones en pro de la

homogeneización de la población. En ese sentido, los convenios internacionales ratificados por Chile en materia de pueblos indígenas y tribales reconocen las aspiraciones de los pueblos de recuperar y mantener sus propias instituciones y formas de vida, posibilitando un desarrollo económico, social y político que permitan mantener y fortalecer sus identidades, lengua y cosmovisión.

Migración

En los últimos años la interacción entre las personas migrantes y la sociedad chilena muchas veces se ha manifestado a través de relaciones de desigualdad debido, precisamente, a las jerarquías implícitas de la migración, las que definen a las personas a partir de la intersección corporizada de raza, género, origen y clase, entre otras variables.

Estas experiencias situadas de interseccionalidad y, por lo tanto, de discriminación, se condicen con tres fenómenos que actualmente se experimentan a nivel internacional y que tienen un fuerte correlato en el territorio nacional: el racismo, la xenofobia y la intolerancia, como una sobreposición de categorías que, en términos relacionales, definen la posición de una persona en el mapa social. De manera particular, el fenómeno de la migración en Chile ha aportado a la diversidad cultural del territorio, generando situaciones de discriminación e incluso violencia contra aquellas personas que cruzan en sus identidades el color de piel y el provenir de países pobres del continente.

Se planteó un estudio de carácter exploratorio y descriptivo y debido a la complejidad de la temática en cuestión y buscando la manera de lograr una mayor comprensión del fenómeno a estudiar, se consideró que el diseño mixto -que involucra técnicas de recopilación de datos tanto cualitativos como cuantitativos.

Muestreo

En términos generales, el muestreo de la presente investigación es de carácter no probabilístico y para acceder a los de estudio, se aplicó la técnica de muestreo por conveniencia (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2016) que se caracteriza por determinar un perfil de sujeto de estudio, seleccionándoles en base a la facilidad de acceso, la disponibilidad y la voluntariedad de la misma (no aleatorio).

El universo de la muestra corresponde a la totalidad de estudiantes y egresados(as) de las diferentes carreras de la salud que cumplan con los siguientes criterios de inclusión:

- Formados con currículo innovado
- Terminado su primera práctica profesional

Al muestreo general, se agregó la técnica de muestreo a expertos o informante clave, que consiste en la delimitación de un sujeto de estudio que tiene mayores conocimientos sobre el tema de estudio. Así, se aplicó una entrevista semiestructurada a las direcciones de cada una de las ocho escuelas de la salud. En total, se entrevistaron a ocho personas.

Debido al carácter mixto de la investigación, se desarrollaron dos procesos muestrales, cada uno asociado a uno de los enfoques utilizados (cualitativo y cuantitativo). En primera instancia se había planteado la realización de dos grupos focales por carrera (uno con personas egresadas y otro con estudiantes) de entre ocho y 12 personas cada uno, sin embargo, después de dos intentos de convocatoria a grupos focales de egresados por carrera, no se logró asegurar su asistencia, por lo que fue necesario reemplazarlas por entrevistas semi estructuradas.

En total de esta parte de la investigación participaron 111 personas egresadas y estudiantes, pertenecientes a las ocho carreras de la salud impartidas en la facultad. Estas personas están distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 1.
Composición entrevistas y grupos focales (N=111)

	Escuelas																										
	Enf			Med			TO.			FO			KIN			NU			OBS			TM					
	D	I	E	D	I	E	D	I	E	D	I	E	D	I	E	D	I	E	D	I	E	D	I	E	D	I	E
Ent.	1		2	1			1		2	1		2	1		3	1		2	1		4	1		2			
GF		1			1	1					1												1				
		3			1	5			7			5			6			5			5			7			

Ent: entrevista, GF: Grupos focales. ENF: enfermería, MED: Medicina, TO: Terapia ocupacional, FO: Fonoaudiología, KIN: Kinesiología, NU: Nutrición y Dietética, OBS: Obstetricia y puericultura, TM: Tecnología médica. DI: Director, In: interno; Eg: egresado

Técnicas de producción de datos

Se utilizaron fuentes primarias y secundarias de información para el levantamiento de datos. En primer lugar, se revisaron los planes de egreso y las matrices de competencias y subcompetencias de las diferentes carreras. Luego, se comenzó con la fase cualitativa a través de la aplicación de la técnica de entrevista semi-estructurada y grupos focales (KVALE, 2011, p. 30). Las entrevistas semi estructuradas fueron aplicadas a cada informante clave, así como a la mayoría del grupo de personas egresadas, ascendiendo al total de 25 personas.

En conjunto con las entrevistas, se desarrollaron grupos focales, con el objetivo de desarrollar sus percepciones sobre fortalezas y debilidades en relación con la formación en herramientas para la atención pertinente a personas pertenecientes a colectivos de la diversidad, en su desarrollo clínico profesional. Se consideró que los grupos focales serían la técnica más eficiente para reunir diferentes voces de un mismo perfil, sin embargo, en la práctica, fue imposible convocar a las personas egresadas, a pesar de que confirmaran su intención de participar.

Previo a la entrevista se entregó un consentimiento informado que debía ser explicado, leído y firmado por la persona entrevistada, para finalmente proceder a la entrevista, la que fue grabada y transcrita para desarrollar el posterior análisis.

Los instrumentos cualitativos, la pauta de entrevista y la pauta de grupo focal, se desarrollaron a través de la operacionalización de los objetivos planteados, en conjunto con la revisión bibliográfica. Se estableció una pauta con siete ejes

temáticos: descripción sociodemográfica, innovación curricular, multiculturalidad e interculturalidad; Género; Discapacidad; Etnicidad y Clase social

Análisis

El material recolectado fue analizado a partir de un análisis de contenido de tipo temático, describiendo los contenidos de los textos a través del procedimiento sistemático de interpretación de los sentidos compartidos por los y las estudiantes, egresadas y egresados y a los y las directoras de las escuelas de FAMED-UCh, dando cuenta no solo de los contextos de enunciación, sino que entregando contenido a categorías analíticas de carácter teórico y a categorías emergentes construidas a partir de la segmentación de los textos, para dar respuesta a si a las preguntas que guían la investigación (SCHREIER, 2012)

Para realizar el análisis se utilizó el software Nvivo, el cual permitió categorizar las diferentes conversaciones en función de temas particulares asociadas a las habilidades y competencias desarrolladas por las y los estudiantes y egresadas y egresados. Los resultados que siguen a continuación responden a la categorización previa al análisis y a las categorías que fueron emergiendo a medida que se revisaban las diferentes entrevistas y grupos focales.

Resultados y discusión

Análisis cualitativo

La evaluación del enfoque multicultural y las experiencias que los y las estudiantes reportan al respecto, varían en función por un lado de la carrera, pero por el otro de las experiencias que cada uno y una de estudiantes, egresados/as y directores/as han tenido con la diversidad cultural.

Respecto a la definición de multiculturalismo los datos muestran que existen varias formas de conceptualizar este fenómeno. Pero a pesar de sus variaciones diremos que las definiciones giran en torno a la realidad empírica de la existencia y convivencia de múltiples culturas en una sociedad o territorio. Como veremos en los siguientes apartados, la concepción de “cultura” para algunos y algunas trasciende a las nacionalidades o etnias. Lo primero que surge es pensar la multiculturalidad como manifestaciones de diversidad cultural: “Siento que son las distintas manifestaciones por las que se pueden expresar las vivencias de las personas en la sociedad, según su historia, según su contexto físico, dónde vivan, según su historia ancestral” Mujer, egresada carrera de terapia ocupacional.

La cultura se asocia con diferentes elementos relacionados con nacionalidad, país o etnia. Esto último se asocia con algunas ideas que surgen en las conversaciones y que asocian la cultura, y por ende la multiculturalidad, con algo que trasciende a las nacionalidades o etnia. Si bien es cierto que muchos y muchas estudiantes piden que las competencias multiculturales se traten de

manera transversal en las diferentes etapas de la carrera, también lo es el hecho de que admiten que hay una competencia transversal que les permite de todas maneras sortear estos desafíos que impone la diversidad. Esta competencia dice relación con la empatía, el autoconocimiento y el respeto por la diversidad – ligado, por supuesto, también a las áreas transversales de formación como el compromiso social y ético y habilidades personales básicas para el desempeño profesional.

De igual manera, avanzando en las discusiones respecto a las competencias multiculturales muchos y muchas estudiantes plantean que existe una formación básica al respecto que les permite moverse en ese ámbito y que les permite resolver las dificultades con las que se puedan ir encontrando. En ese sentido, si bien se piden herramientas más específicas, se plantea que existen las bases para afrontar desafíos. Los y las estudiantes, internos/as y egresados/as de forma general reconocen que hay una debilidad si nos remitimos a la especificidad en cuanto a formación en competencias multiculturales. Sin embargo, hay una “filosofía” que se expresa a través de competencias generales relacionadas a habilidades blandas que permiten superar los desafíos que impone la multiculturalidad.

Aún cuando estudiantes y egresados/as valoran las herramientas y competencias blandas como salida a desafíos que supone la diversidad cultural, también esbozan una crítica que aparece en forma de recomendación de más ramos que atiendan esta dimensión, o a la transversalidad de la formación multicultural en los diferentes ramos de las mallas. En directoras y directores la visión es positiva, pero sobre la base de que los temas

multiculturales – en tanto temas emergentes – se están, al menos, “considerando”. La autocritica acá se dirige hacia la necesidad de formar a los docentes del claustro en estos asuntos para así hacer del enfoque multicultural uno transversal a la malla

Finalmente, hay un último elemento que es importante de tomar en cuenta en cuanto al enfoque multicultural refiere. Varios y varias de los y las internas plantean que otro de los problemas que tienen que enfrentar en los servicios de salud pública se relaciona con la discriminación que deben presenciar por parte de otros funcionarios de los servicios de salud, principalmente hacia personas de otra nacionalidad. A modo de cierre es importante destacar que la percepción general es que no hay herramientas suficientes para afrontar este tema, lo cual se ve reflejado en la tabla 7 a continuación donde por lo general se identifican muy pocas fortalezas en este ámbito. Se entiende, por cierto, que es un tema emergente. De igual modo se entiende que las herramientas transversales de la empatía y habilidades blandas en general – que es un sello de la Universidad – son competencias valiosas que al final del día permiten superar los desafíos que la presencia de múltiples culturas supone. Sin embargo, en algunos casos estas herramientas no son suficientes. La invitación acá entonces es a transversalizar el enfoque multicultural, poniendo énfasis en las dificultades que cada carrera enfrenta al respecto y que quedan muy bien graficadas precisamente en las experiencias que de este estudio se recogen

A partir de las respuestas entregadas, que varían en función de la carrera y de las necesidades particulares de cada una, pero en términos generales, se reconocen debilidades que se

traducen en una serie de recomendaciones que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2
Resumen recomendaciones

Enfoque	Recomendaciones
General	Transversalizar en las mallas y ramos los enfoques de derechos desde el multiculturalismo, género y diversidades funcionales.
	Capacitaciones a académicos/as y docentes clínicos en enfoque de derechos.
	Contar con mediadores interculturales o intérpretes de lengua de señas en las prácticas clínicas.
	Cursos de Formación General focalizados: oferta vinculada a intereses de estudiantes y sus áreas de investigación
	Levantar cursos optativos enfocados en la comunicación y habilidades blandas que permitan acortar la brecha de comunicación con personas extranjeras, sordas o con algún tipo de discapacidad intelectual.
	Curso obligatorio de derechos de diversidades.
	Incluir variables de multiculturalismo, género y diversidades funcionales en el análisis de determinantes sociales de las patologías.
	Tratar estos enfoques desde la interseccionalidad, es decir, entendiendo que se entrecruzan y que no pueden ser analizados por sí solos.
	Desarrollo de trabajos de investigación aplicados que permitan construir conocimientos en torno al enfoque de derechos de manera colaborativa
	Incluir ejemplos clínicos de intersecciones de enfoques en los diferentes ramos

Multiculturalismo	Incluir oferta de CFG referidos a multiculturalismo una vez terminada la primera práctica. Se pide particularmente un curso de idiomas que permita atender a personas provenientes de Haití.
	Mediadores interculturales indígenas, o provenientes de Haití según la necesidad del territorio
	Transversalizar el enfoque multicultural en mallas.
	Incluir en las clases casos clínicos referidos a personas migrantes, personas indígenas y en general de culturas diferentes a la hegemónica
	Incluir variables como nacionalidad o etnia en el análisis de la prevalencia de determinadas enfermedades.
Diversidad funcional	Incluir oferta de CFG como lengua de señas una vez terminada la primera práctica.
	Incluir casos clínicos referidos a personas con diferentes tipos de discapacidad en las clases.
	Incluir ramos, CFG o casos clínicos de adultos mayores y formación en cuidados de personas dependientes.
	Tomando en cuenta que algunas carreras tienen mejor formación que otras en discapacidad, se recomienda fomentar la transdisciplinariedad ya sea en CFG o en otras instancias.
	En carreras como medicina, se recomienda poner énfasis no sólo en la patología que genera discapacidad, sino que en los determinantes sociales y en las posibilidades de reinserción.
	Poner mayor énfasis en intervención y rehabilitación
	Poner mayor énfasis en el entorno de las personas con discapacidad y las fortalezas y debilidades que de ahí emergen para la rehabilitación y reinserción.
	Integrar enfoque de género y diversidades sexuales con enfoque de personas con discapacidad.
En el caso de kinesiología enfocarse también en	

	discapacidades intelectuales.
Género	Ampliar enfoque de género más allá de la mujer: incluir diversidades sexuales.
	Transversalizar enfoque.
	Incluir conocimientos biomédicos en torno a la situación médica de personas en transición.
	En el caso de tecnología médica, kinesiología y fonoaudiología, la recomendación es incluir el enfoque de género, el cual, de acuerdo con los y las entrevistadas, no está presente.

Conclusiones

Dividimos acá los resultados en seis puntos que, creemos, dan respuesta a la pregunta que guía esta investigación. En términos generales diremos que las percepciones varían según el perfil y formación particular en cada carrera, por lo general cada carrera presenta debilidades y fortalezas a la hora de pensar en las competencias que las nuevas mallas innovadas están intentando otorgar.

En segundo lugar, en cuanto a las competencias y sub competencias dentro de los planes, vemos que estudiantes y egresados(as) identifican una serie de competencias que no siempre coinciden con lo que los planes oficiales buscan otorgar. En línea con el enfoque transversal del compromiso social y ético, algo que aparece de forma generalizada en las conversaciones y que es valorado en tanto competencia es el enfoque permanente hacia lo público y el rol social que cumplen las carreras de la salud en la Universidad de Chile lo cual, facilitaría una visión crítica del estudiantado, respecto de su formación y abordajes profesionales.

Los resultados arrojan que las competencias que más aparecen y que en mayor medida reconocen estudiantes y egresados(as) son: el rol social, la identificación de determinantes sociales de las patologías, integración de diferentes dimensiones del o la paciente, la resolución de problemas en un contexto de escasos recursos, la relación terapéutica o trato hacia los pacientes, el autoaprendizaje, la autonomía profesional y la práctica clínica. Un resultado de interés para esta investigación dice relación con que no se identifican competencias relacionadas con las diversidades, ya sea funcionales, étnicas o de cultura, de género o de clase social y, de hecho, una posibilidad de mejora que se vislumbra desde esta percepción, es un abordaje transeccional de la situación, ya sea mediante la formulación y propuesta de nuevas competencias o competencias alternativas que adquieran este enfoque, ya que hasta el momento, la percepción es que, si bien se busca la integración, aún faltan instancias transversales y un cambio cultural que observe la diversidad como un fenómeno complejo, no abordable mediante “cursos específicos” o alguna actividad particular, sí que a través de un enfoque transversal y multidisciplinario.

Los resultados de estos dos primeros puntos permiten concluir que si bien es cierto que hay algunas imprecisiones e incongruencias entre lo que la facultad intenta transmitir y lo que los y las estudiantes perciben, podríamos decir que esta divergencia es de naturaleza más bien conceptual. Esto, toda vez que estudiantes reconocen, a través de las fortalezas de la malla innovada y de las competencias y sub-competencias percibidas, elementos clave del enfoque de derechos como lo son la condición social de las enfermedades y el derecho de cada paciente a ser

atendido de forma correcta y respetuosa independiente de sus características sociales. En ese sentido, el enfoque de derechos es algo que, concluimos, está presente en la formación del estudiantado y que toma su forma sobretodo en los espacios de formación práctica.. Ahora bien, es importante tomar en consideración el punto respecto a que no reconocen la transmisión de herramientas en torno a enfoques específicos, como diversidades funcionales, de género, multiculturalismo y de clase, los que responden a la idea de diversidad cultural que atraviesa este informe y que también se manifiestan en la práctica. Algunas de las dificultades que se presentan en torno a estos enfoques podemos situarlas en un marco un poco más amplio y que supone un desafío para las carreras en cuestión, donde se espera que las y los estudiantes desarrollen competencias culturales asociadas al género, la raza, el origen étnico, la diversidad funcional y la clase. El enfoque transeccional es una posibilidad de integrar estas competencias, tanto en el razonamiento profesional como en el espacio clínico de práctica.

Respecto al enfoque multicultural, los resultados sugieren que no existe claridad respecto a lo que significa este término. Intuitivamente los y las entrevistadas lo definen en términos generales como la presencia de múltiples realidades culturales en un mismo espacio territorial, lo que se acerca de manera clara a los conceptos debatidos en el informe, particularmente a los derechos humanos reconocidos. El enfoque multicultural no es el único que se percibe como débil, lo mismo pasa, por ejemplo, con la mirada de género. Acá los resultados se centraron particularmente en la carrera de obstetricia que, si bien es una de las carreras que - en lo

declarativo- cuenta con mayor preparación tiene respecto a estos temas – en conjunto con enfermería – también es la que levanta voces más críticas respecto a la falencia de herramientas para tratar temas de género que exceden a la desigualdad entre hombres y mujeres. Emerge acá el tema de las diversidades de género, de las dificultades para tratar a pacientes en proceso de transición de sexo, del desconocimiento respecto al proceso biomédico y, por ende, de la imposibilidad de cumplir a cabalidad con el trato que desde el enfoque biopsicosocial se fomenta.

Y acá, desde la interseccionalidad, entran los otros dos enfoques que fueron tratados en este estudio, el de diversidad funcional y clase social. Respecto al primero los resultados arrojan, nuevamente, que las dificultades varían de carrera en carrera, mientras que algunas como fonoaudiología perciben “mayor preparación” para afrontar algunos de los desafíos que supone la atención a personas con discapacidad, otras como kinesiología presenta algunas fortalezas en discapacidades motoras, pero debilidades en discapacidades intelectuales. En términos generales, la mayor dificultad que se presenta en la mayoría de las carreras dice relación con discapacidades sensoriales, por un lado, e intelectuales por el otro. Respecto a las primeras las dificultades se asocian con poder transmitir correctamente los diagnósticos o tratamientos médicos a personas con sordera o ceguera. En los segundos el problema es el mismo, el poder transmitir correctamente estos diagnósticos a personas con algún grado de problema cognitivo. En cualquiera de los dos casos el desafío es la comunicación.

El concepto de comunicación aparece de manera transversal en las diferentes categorías de estudio. En el enfoque de clases sociales, por ejemplo, si bien es reconocido como el enfoque fuerte de todas las carreras que componen este estudio, los y las estudiantes plantean que el mayor desafío es precisamente comunicar diagnósticos o recomendaciones a personas con dificultades de lecto-escritura y que esta vez no se asocian con la diferencia de idiomas – como con los y las pacientes haitianas – o con problemas cognitivos o sensitivos – como lo es el caso de pacientes con discapacidad – sino que con el origen social y la posibilidad estructural de acceso a la educación. Si bien el origen de los problemas de comunicación para cada enfoque es diferente, el resultado es el mismo: la dificultad de transmitir correctamente. Es importante, en este sentido – y así lo argumentan los y las propias estudiantes – otorgar herramientas para los diferentes problemas de comunicación. En este punto las dificultades son varias, por ende, las herramientas que es necesario otorgar pueden ser diversas.

El informe completo del estudio esta disponible para consulta en el siguiente link:

<https://drive.google.com/file/d/1bEXU701oUmyI11h6TqkAQNjbgNwtbdH/view?usp=sharing>

Referencias

ACNUDH. **Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo.** Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2006.

ACNUR. **Guía sobre racismo y xenofobia,** 2020.

BCN. **Minuta:** Los términos multicultural e intercultural en educación, 2016.

CEPAL. **Migración,** 2021. Disponible en:
<https://www.cepal.org/es/temas/migracion>.

CPP-UC. **2da Consulta Discriminación.** Santiago: Centro de Políticas Públicas UC, 2020.

CRENSHAW, K. Cartografiando los márgenes: interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. *En:* PLATERO, L. (Ed.). **Intersecciones:** Cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Barcelona: Bellaterra, 1991. p. 75-86.

DIRECCIÓN Académica. **Elementos transversales en las áreas de formulación de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile,** 2018.

ECOSOC. **Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.** 1997. Disponible en:
<https://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender/newsite2002/about/defin.htm>.

JORGEN, C.; MCCALMAN, J.; BAINBRIDGE, J.; CLIFFORD, A. **Cultural competence in Health. A review of evidence**. Singapore: Springer, 2018.

ORGANIZACIÓN de los Estados Americanos (OEA). **Declaración americana sobre los derechos de los pueblos indígenas**, 2016.

ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho (OIT). **Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales**, 1989.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde (OMS). 1995. **Determinantes sociales de la salud**. Disponible en:http://www.who.int/social_determinants/es/

ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (ONU). 1948. Declaración Universal de Derechos Humanos.

ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (ONU). 2007. Declaración de las Naciones Unidas para los derechos de los Pueblos Indígenas.

OSORIO, M.; MAY, B.; DÍAZ, L. Competencia cultural en salud: necesidad emergente en un mundo globalizado. **Index de Enfermería**, v. 17, n. 4, p. 266-270, 2008.

PLATERO, L. **Intersecciones**: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Barcelona: Bellaterra, 2012.

PROYECTO FIDOP. **Presentación proyecto FIDOP "Análisis de competencias y subcompetencias adquiridas por estudiantes de la Facultad de Medicina, para afrontar la multiculturalidad en la atención al paciente"**. Facultad de Medicina Universidad de Chile, 2018.

ROMAÑACH, J.; LOBATO, M. **Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano**, 2009. Disponible en:
<http://forovidaindependiente.org/diversidad-funcional-nuevo-termino-para-la-lucha-por-la-dignidad-en-la-diversidad-del-ser-humano/>

SCHREIER, M. **Qualitative content analysis in practice**. London: Sage publications, 2012.

SENADIS. **Accesibilidad**. 2021. Disponible en:
<https://www.senadis.gob.cl/pag/167/1236/descripcion>.

UNESCO. **Convención sobre Diversidad de las Expresiones Culturales**. UNESCO, 2005.

CAPÍTULO 9

Acessibilidade, Barreiras e Desafios ao Desempenho dos Estudantes Surdos no Ensino Superior

Maria Helena MARTINS¹

Introdução

A implementação das políticas inclusivas internacionais (UNESCO, 1994; 2017) e nacionais, tem contribuído para um aumento crescente do ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior (ES). A Inclusão, como filosofia educacional, defende a necessidade de as Instituições de Ensino Superior (IES) alterarem as suas culturas e práticas educativas para garantir uma educação com igualdade de oportunidades e equidade a todos os estudantes, permitindo-lhes não apenas o acesso, mas o sucesso no seu percurso académico (MARTINS, et al., 2021).

¹ Psicóloga Educacional, Mestrado em Educação Especial e Doutoramento em Psicologia da Educação. Faro/Algarve/Portugal. CIEP-EU, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora,
E-mail: mhmartin@ualg.pt . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5964-4482>

A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior (ES) é recente em Portugal, não existindo legislação nacional que regulamente a definição de medidas de apoio e suporte às práticas educacionais para estes estudantes (MARTINS, et al. 2021). A primeira referência a estudantes com deficiência no ES encontra-se na Portaria n.º 787/85, de 17 de outubro de 1985, na qual é definida a afixação anual de um *numerus clausus* para candidatos que apresentem deficiência física ou sensorial.

Na ausência de legislação específica, com o objetivo de responder ao crescente acesso destes estudantes, as IES têm procurado adaptar-se a este público, criando gabinetes de apoio e regulamentos específicos (MARTINS, et al., 2021). Em 2004, por iniciativa do Conselho de Reitores, Direção Geral do Ensino Superior e Departamento da Sociedade de Informação, da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) foi criado o Grupo de Trabalho para o Apoio ao Estudante com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDES). Constituído pelas IES que têm gabinetes e regulamentos de apoio a estes estudantes, pretende proporcionar um serviço de qualidade aos estudantes com deficiência, promover a aproximação entre os serviços por meio de troca de experiências, desenvolvimento de iniciativas conjuntas e racionalização de recursos.

Em termos evolutivos, num estudo realizado pelo GTAEDES no ano letivo 2013/2014, foram referenciados pelas IES 1318 estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas, dos quais 160 apresentavam deficiência auditiva ou surdez. Relativamente às medidas de apoio individualizado/especializado, 12,5% dos estudantes referiram ter tido acompanhamento de

intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (ILGP); 7,5% assinalam a disponibilização de material de apoio ao estudo em Língua Gestual Portuguesa (LGP); e 18,7% referem ter tido provas adaptadas (PIRES, 2015).

No presente ano letivo 2021/2022, autodeclararam-se 2.779 estudantes com necessidades específicas, dos quais 87,7% frequentam o ensino público e 12,3% o ensino privado, não estando ainda disponível o número exato de estudantes com deficiência auditiva ou surdez (DGEEC, 2022).

A literatura da área destaca uma significativa diversidade de investigações com o objetivo de analisar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ES, assinalando a presença de diversas barreiras atitudinais e de acessibilidade que estes estudantes encontram no seu percurso académico. Diversos estudos referem que a entrada para o ES constitui um desafio para todos os estudantes que têm que se adaptar a uma nova realidade nas suas vidas, sendo que para o estudante surdo, esta adaptação se torna ainda mais complexa, pelas muitas barreiras que encontram no contexto académico (BIGGERI et al., 2020; FIRAT, 2021).

A entrada no ES representa uma mudança significativa para esses estudantes, atendendo a que se, enquanto frequentaram o ensino obrigatório, tinham ao seu dispor um conjunto de medidas de apoio e suporte ao ensino e aprendizagem, no ES encontram uma realidade distinta.

De facto, a legislação existente no ensino obrigatório (Decreto-Lei n.º 54/2018 atualizado pela Lei n.º 116/2019) permite que os estudantes surdos, desde o jardim-de-infância tenham acesso a um conjunto de apoios diversificados,

nomeadamente o acompanhamento de ILG. A legislação preconiza para esses estudantes a frequência de escolas de referência para a educação bilíngue, uma resposta educativa especializada que garanta tal modelo, visando o desenvolvimento linguístico, o acesso ao currículo nacional comum e à inclusão escolar e social. Estes estudantes têm, assim, a possibilidade de vivenciar a experiência de uma escola bilíngue, onde podem conviver com os pares surdos e com ouvintes.

Ainda que atualmente muitas IES já disponibilizem diversos tipos de apoio aos estudantes surdos, muitas vezes, a transição para o ES não é preparada antecipadamente (MARCONCI, et al., 2013) e, ao ingressar, o estudante surdo vê-se sozinho, em desigualdade linguística num universo de ouvintes.

Diversos são os fatores que podem influenciar a inclusão e o desempenho acadêmico dos estudantes surdos. Alguns estudos assinalam que estes estudantes revelam dificuldades na inclusão, destacando insatisfação relacionada à comunicação, quer com os professores, quer com os colegas (ARAÚJO, et al., 2020; MARSCHARK, et al., 2016). Em comparação com os colegas ouvintes, pelas dificuldades relacionadas com a comunicação no ambiente acadêmico, estão ainda em risco de apresentar um desempenho acadêmico com resultados mais baixos no ES (ADKINS, 2020; KISANGA, 2020).

As barreiras na comunicação têm sido apontadas como um fator muito importante, atendendo a que para serem bem-sucedidos, estes estudantes necessitam de conseguir comunicar e ter acesso à comunicação, de forma a acederem aos conteúdos

acadêmicos e ainda relacionar-se com os professores, colegas e com o pessoal não-docente.

Nesse sentido, diversos estudos destacam como fundamental que esses estudantes tenham acesso a intérpretes de Língua Gestual no contexto educativo, com apoio em relação à interpretação e tradução, constituindo-se como um dos fatores-chave para que possam comunicar e ter sucesso acadêmico (CHIBUIKE, 2020; HANAFY; AL-AYDY, 2016; MOHAMMED, 2020).

Um dos importantes recursos para a inclusão dos estudantes surdos é o Intérprete de Língua Gestual, reconhecido na legislação que regulamenta a inclusão das crianças e jovens na escolaridade obrigatória (Decreto-lei n.º 3/2008), em que foi estabelecido que o ILGP deveria participar nas atividades relacionadas com a comunicação entre surdos e ouvintes, nas aulas, reuniões, ações e projetos realizados na comunidade escolar, tendo como objetivo promover a inclusão das pessoas surdas na escola.

Outros estudos assinalam ainda que a comunicação eficaz e a gestão da sala de aula, bem como a forma como o professor interage constituem importantes fatores para a acessibilidade com relação às aprendizagens, influenciando o desempenho acadêmico dos estudantes surdos (STINSON, et al., 1996; TAYLOR, et al., 2017). Stinson et al. (1996) referem que em contexto educativo, muitas vezes, os estudantes e professores tendem a falar ao discutir ideias ao mesmo tempo, o que impede uma comunicação eficaz para os estudantes surdos. Neste sentido, Smith e Andrews (2015) referem a necessidade de os professores utilizarem estratégias que possibilitem uma comunicação mais eficaz, nomeadamente criando

regras de forma que apenas uma pessoa fale de cada vez, abrindo linhas de visão na sala de aula, desacelerando o discurso e privilegiando o trabalho em colaboração (CHIBUIK, 2020; MARSCHARK et al., 2016).

Com o objetivo de analisar as dificuldades em relação à comunicação destes estudantes, diversos estudos têm salientado a escassez dos Intérpretes de Língua Gestual nas universidades (ADKINS, 2020; KISANGA, 2020). Ainda, no que se refere aos Intérpretes de Língua Gestual, Napier e Barker (2004) defendem a necessidade de que estes tenham qualificação universitária, formação educacional, consciência das necessidades individuais e linguísticas dos *estudantes surdos*, boas habilidades no uso da Língua Gestual, bem como consciência das diferenças individuais entre estes estudantes.

Segundo Kisanga (2020), os estudantes surdos continuam a enfrentar muitos obstáculos, referindo problemas na comunicação, inadequação dos intérpretes de Língua Gestual, resultado este, também, corroborado por Adkins (2020) e Araújo et al. (2017) que defendem que, muitas vezes, os intérpretes não estão qualificados com as habilidades e treinos necessários para a interpretação e tradução em contexto acadêmico no ES. Alguns pesquisadores sugerem que exista uma relação entre o papel dos intérpretes e o sucesso acadêmico destes estudantes (FREITAS et al., 2017; MOHAMMED, 2020).

No mais, Mohammed (2020) assinala que, mesmo com apoio dos intérpretes, os estudantes surdos recebem menos informações do que os seus pares ouvintes, atendendo a que existem períodos em que o contacto visual dos estudantes com o

tradutor é interrompido, nomeadamente, enquanto escrevem ou lêem materiais escritos.

Assinale-se, ainda, que quando os estudantes olham para o docente que apresenta algum material, não têm a oportunidade de olhar para o tradutor ao mesmo tempo, o que pode levar a perda de parte da informação (BRAUN, 2018; MOHAMMED, 2020).

Embora na literatura científica nacional já se possam encontrar diversas investigações sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ES, assinale-se a escassez de estudos sobre as percepções dos estudantes surdos relativamente à sua inclusão no ES, às acessibilidades, barreiras e desafios com que se defrontam no ambiente académico.

Nesse sentido, diversas são as questões que se colocam relativamente aos estudantes surdos, nomeadamente: i) O que sentem e quais as suas percepções ao entrarem num ambiente maioritariamente de ouvintes? ii) Será que se sentem incluídos e aceitos na universidade pelos professores, colegas e pessoal não-docente? iii) Quais as principais barreiras e desafios que percebem no que se refere à sua inclusão e ao seu desempenho académico? iv) Quais os principais aspetos positivos que percebem? v) Como percebem o acompanhamento dos Serviços de Apoio e dos ILGP?

Consubstanciando as questões formuladas, como objetivo geral, pretende-se conhecer e analisar o processo de inclusão de estudantes surdos por meio dos testemunhos de estudantes que entraram no presente ano letivo no ES, relativamente às

acessibilidades, barreiras e desafios ao seu desempenho, numa Universidade Pública Portuguesa.

Método

Tipo de estudo e objetivo geral

A investigação que se apresenta é de tipo exploratório, com um desenho transversal e assenta numa abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa.

Decorrente das questões enunciadas, pretendeu-se como objetivo geral conhecer e analisar o processo de inclusão de estudantes surdos por meio de seus testemunhos, relativamente às acessibilidades, barreiras e desafios ao seu desempenho, numa Universidade Pública Portuguesa.

Amostra

A seleção da amostra, não probabilística, por conveniência foi constituída por 4 estudantes surdos, nomeadamente 2 do gênero feminino e 2 do gênero masculino. Todos os estudantes têm um diagnóstico de Surdez Neurosensorial Profunda (Congénita) e utilizam prótese auditiva (ES1, ES2, ES3 e ES4²). Embora a LGP seja a sua Língua Materna, aprenderam a leitura labial, a linguagem oral e compreendem o português escrito. Têm idades compreendidas entre 20 e 22 anos ($M = 21$; $DP = 1,154$) e

² De forma a manter o anonimato os estudantes são nomeados por ES1, ES2, ES3 e ES4.

frequentam a mesma Universidade pública que integra o Ensino Universitário e Politécnico. A estudante ES3 (género feminino, 22 anos) frequenta o Ensino Universitário, Curso de Gestão de Empresas. Frequentando o Ensino Politécnico, estão os estudantes ES1(género masculino, 20 anos), Curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais, a estudante ES2 (género feminino, 20 anos), Curso de Gestão e o estudante ES4 (género masculino, 22 anos), Curso de Marketing Digital.

Instrumentos

Para o estudo foi construído um questionário constituído por questões abertas. A opção pelo questionário teve como principal finalidade deixar o estudante mais à vontade para responder, sem as condicionantes da interpretação e tradução.

Na primeira seção, são recolhidos os dados sociodemográficos, nomeadamente dados pessoais relativos à idade, género, tipo de deficiência auditiva/surdez e curso que frequentam. A segunda seção versa a trajetória académica (e.g.: “Por que escolheu o curso que frequenta?”; Para ingressar na Universidade teve adaptações no Exame Nacional? Se teve, quais foram?”). A última seção recolhe as suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem na Universidade, as questões relativas à acessibilidade, barreiras e desafios ao seu desempenho académico e ainda sobre a Educação Inclusiva (e.g.: “Fale-me um pouco de si como pessoa e como estudante do Ensino Superior. Como foi entrar num ambiente maioritariamente ouvinte?”; “Na sua opinião o que é necessário ser feito ou melhorado para que a inclusão dos

estudantes surdos aconteça na instituição onde estuda e estes possam ter sucesso?”).

Procedimentos de recolha e análise de dados

Após aprovação pela Comissão Ética da Universidade, os convites de colaboração foram efetuados por *e-mail* aos estudantes. Como critérios de inclusão, teriam que apresentar surdez neurossensorial, utilizar a LGP como língua materna e terem ingressado no ES no presente ano letivo (2012-2022). O estudo decorreu no mês de maio, quando os estudantes já estavam com aulas presenciais, sendo que embora já não fosse obrigatório, alguns docentes e estudantes ainda utilizaram a máscara para proteção da pandemia por Covid-19.

No primeiro contacto foi explicitado o objetivo do estudo, solicitada a colaboração, explicitado o anonimato e confidencialidade dos dados a recolher. Após a disponibilização dos estudantes para colaborarem, foi combinado data e local para a resposta. Nessa data, assinaram o consentimento informado, foram informados do anonimato e confidencialidade das respostas. Foi ainda disponibilizado um *link* para que cada estudante respondesse anonimamente. A investigadora e a intérprete que geralmente acompanha cada estudante permaneceram num recanto da sala mais afastado, caso fosse necessário esclarecimento de alguma dúvida.

A análise dos dados foi efetuada com recurso da metodologia qualitativa, por meio da técnica de Análise Temática tipo Reflexiva, segundo o modelo de Braun e Clarke (2006).

Assim, numa primeira fase, procurou-se, por meio de uma leitura cuidada, a familiarização com as respostas, procurando os significados ou padrões e fazendo uma identificação prévia. Seguiu-se o processo de codificação inicial, identificando as características dos dados e organizando-os em grupos com significados e padrões repetidos, a procura dos temas, a sua revisão e, por fim, a definição e refinamento dos temas finais. Após estas etapas, foram escolhidos excertos das respostas considerados representativos da prevalência dos temas definidos e que documentam as percepções dos estudantes.

Resultados e discussão

Tendo como referencial o quadro teórico e os objetivos da pesquisa, a apresentação e discussão é efetuada de acordo com as temáticas definidas, nomeadamente: i) Trajetória acadêmica; ii) Desempenho acadêmico, ensino e aprendizagem no ES; iii) Processo de Inclusão, acessibilidades, barreiras e desafios no ES.

Trajetória acadêmica

No que se refere ao diagnóstico da surdez e idade de início de aprendizagem da LGP, o ES1 teve o seu diagnóstico aos 4 anos e iniciou a LGP aos 5 anos de idade; a ES2 teve o diagnóstico com 1 ano e iniciou a LGP aos 2 anos; a ES3 teve o diagnóstico aos 6 anos e iniciou a LGP aos 9 anos; e o ES4 teve o diagnóstico aos 3 anos e iniciou a LGP aos 4 anos de idade.

Embora todos os estudantes utilizem a LGP como língua materna, todos fazem leitura labial e utilizam também a oralidade, embora com algumas limitações. Frequentaram o Ensino Regular com apoio da Educação Especial, com algumas medidas específicas no processo de ensino e aprendizagem e, durante o ensino obrigatório, foram acompanhados por ILGP. Relativamente ao acesso ao ES, todos entraram pelo Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior e tiveram adaptações no exame de acesso, nomeadamente na avaliação da linguagem escrita, além de terem usufruído de ILGP durante os exames.

Relativamente à motivação e satisfação face aos cursos escolhidos, todos os estudantes entraram no curso de primeira opção e referem que o primeiro ano no ES está a decorrer de acordo com as suas expectativas.

Desempenho académico, ensino e aprendizagem no Ensino Superior

Questionados sobre o seu desempenho académico, todos os estudantes referem ter tido sucesso nas unidades curriculares do 1º semestre, e no que se refere às do 2º semestre, estão a conseguir acompanhar as aprendizagens, prevendo também bons resultados. Assinalam ainda que, maioritariamente, tiveram aproveitamento na avaliação contínua, sendo que as notas finais obtidas se situam entre os 12 e 17 valores. Não obstante, a ES3 refere que uma das unidades curriculares não decorreu como previsto, pelo que teve de ir a exame, tendo terminado com aproveitamento.

Embora se possa antever alguma expectativa de continuidade no ES e revelem que se sentem acolhidos no ambiente acadêmico, todos os estudantes manifestam algumas preocupações, nomeadamente:

Sinto que este ano as matérias foram acessíveis e eu consegui acompanhar na boa. Vamos lá ver como vai ser depois. Dizem que o 2º e o 3º anos são mais complicados[...] vamos ver, tenho confiança que vou conseguir. Sei que vou ter de trabalhar, mas já estou habituado, espero continuar a ter apoio da intérprete nas aulas e que os professores continuem disponíveis para apoiar (ES4).

Neste ano está tudo a correr bem, diziam-me que era mais difícil, mas estou a conseguir. No secundário também não era fácil e eu consegui. Tenho que trabalhar, mas com o apoio dos professores e da intérprete vou conseguir (ES2).

A análise a estes testemunhos revela que estes estudantes têm consciência de que têm capacidades, têm vontade para trabalhar e, sobretudo, acreditam em si mesmos, embora declarem a necessidade de acompanhamento das intérpretes. Também, Adkins (2020) e Kisanga (2020) referem que estes estudantes precisam trabalhar mais do que os seus colegas ouvintes para atingir objetivos semelhantes. Estas suas percepções e expectativas positivas revelam-se extremamente importantes, atendendo ao que a literatura destaca que, pelas dificuldades relacionadas com a comunicação no ambiente acadêmico, estes estudantes se

encontram em maior risco de apresentar um desempenho acadêmico com resultados mais baixos.

Inquiridos como foi a sua entrada num meio maioritariamente ouvinte, não referem grandes dificuldades, embora refiram uma mudança. Atendendo às suas experiências de vida e ao facto de ser algo a que, segundo os seus testemunhos, já estão habituados o ES1 refere “Senti-me normal, porque na secundária foi igual, fui único aluno surdo da turma e interagi muito bem, o mesmo que acontece atualmente na universidade” e a ES2 “Normal, porque eu cresci sempre num ambiente maioritariamente ouvinte, visto que sou a única surda da minha família e dos amigos, portanto não me fez muita diferença”. Referem, contudo, que a transição implicou alguma insegurança, pois desconheciam o que iriam encontrar, e as atitudes de professores e colegas. Estes resultados são corroborados em diversos estudos que assinalam o desafio que constitui a entrada para o ES (BIGGERI et al., 2020; FIRAT, 2021).

Para se comunicarem com os professores, referem que se necessário falam oralmente, embora sempre que estão presentes as ILGP traduzem. A não utilização da LGP com os professores é justificada por ES4 que refere “Raramente, porque eles [professores] não entendem a LGP. Basicamente só as seguintes palavras: olá, bom dia, bom, mais ou menos e mal...”. Referem ainda que a comunicação acontece normalmente por meio da tradução e interpretação das ILGP. Caso estas não estejam, desde que os professores não estejam a utilizar as máscaras, todos referem que conseguem fazer a leitura labial.

A comunicação com os professores é feita através da intérprete, que é fundamental em contexto de sala de aula. Muitas vezes não percebo o que os professores estão a falar, por causa do som (fonética) e das palavras que utilizam. O uso da máscara por causa do Covid dificultou também imenso no início. Agora a maior parte dos professores já não usa máscara e quando não tenho intérprete na aula faço leitura labial (ES4).

Inquiridos sobre a sua participação nas aulas, são unânimes em responder que participam, algumas vezes, oralmente, mas na maior parte das vezes, mediante tradução da ILG. Com os colegas, referem que fazem trabalhos em grupo, mas que nem sempre é fácil, conforme o testemunho de ES2:

Sim, já realizei alguns trabalhos de grupo. No início, tento explicar como devem abordar ao falarem comigo, mas devido às máscaras não foi fácil... e não só, também à falta de informação relativamente à surdez[...]

Ou de ES4:

Sim, faço trabalhos de grupo com os meus colegas ... Às vezes falamos no Discord, é que quando eu não percebo o que estão a falar, mando-lhes mensagens para eles escreverem e eu perceber. Eles aceitam e escrevem o que estávamos a falar sobre o trabalho.

Os resultados documentam que estes estudantes estão satisfeitos com a sua inclusão nesta universidade, contrariando alguns estudos que assinalam que os estudantes surdos revelam dificuldades na inclusão, insatisfação com a comunicação, quer com professores, quer com os colegas (ARAÚJO et al., 2020; MARSCHARK, et al., 2016).

Questionados sobre as suas experiências, a ES2 refere que “No início dos semestres, falo com os professores e explico quais as melhores estratégias para que eu consiga perceber e acompanhar as aulas”, ou ES4 que comenta “Os professores percebem as minhas dificuldades, tentam ajudar apesar de não terem conhecimento de LGP”. Relativamente, as estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, relata a ES3 que “Os professores tentam ficar à minha frente, para assim ser possível perceber o que dizem; por outro lado, também, recorrem ao registo de apontamentos no quadro”.

Assinale-se que na literatura da área é referida a importância da comunicação eficaz e a gestão da sala de aula como facilitadores para a acessibilidade em relação às aprendizagens, influenciando o desempenho académico dos estudantes surdos (TAYLOR, et al., 2017).

No que se refere à avaliação e aplicação das medidas de apoio ao ensino e aprendizagem definidos para cada um dos estudantes, de acordo com as suas necessidades pelo gabinete de apoio ao estudante, embora o ES1 refira que “muito bem, todos respeitam as medidas que são enviadas”, a ES2 refere “Algumas medidas, sim, e outras, não, acho mesmo que alguns professores não chegaram a ler as medidas de apoio que lhes foram

comunicadas”. Esta opinião é também corroborada por ES3 que refere que sempre são cumpridas “Nem em todas as disciplinas”.

Inquiridos sobre o que precisa ser melhorado na prática dos professores, enquanto que para a ES3 e o ES1, tudo parece estar a decorrer sem grandes problemas comentando “Nada, está tudo Ok” (ES1), a ES2 revela alguma insatisfação:

Na minha opinião, os professores deveriam ter mais *workshops* sobre a sensibilização à surdez, para se informarem de como devem abordar as pessoas surdas e quais as melhores estratégias para comunicar. Houve uma situação em que um professor percebeu que eu ouvia alguma coisa, e então considerou logo que eu conseguia perceber tudo o que ele estava a dizer.

No mesmo sentido, também o ES4 refere:

Eu acho que os professores têm de aprender a Língua Gestual Portuguesa, por cursos ou através da internet, por exemplo através do “Spread The Sign” para comunicarem com os estudantes surdos. Também têm de falar devagar ou normal, pois se falarem rápido, eu não percebo muito bem e perco informação, fico frustrado e as minhas aprendizagens ficam muito aquém do previsto e necessário.

A formação dos professores, a sua sensibilização face às questões decorrentes da deficiência auditiva e surdez, bem como a aprendizagem da LGP, são efetivamente questões extremamente importantes e que já têm sido referidas em diversos estudos

(ARAÚJO, 2020; BISOL, et al., 2010; GUIMARÃES, et al., 2020; FOSTER, et al., 1999).

No que se refere à comunicação e relação com os colegas, em termos gerais, não relatam dificuldades. Segundo os seus testemunhos, embora os colegas ouvintes não dominem a LGP, tentam fazer um esforço para comunicar de outras formas. Assinale-se, contudo, que reconhecem a importância de que a comunidade ouvinte tenha a oportunidade de, ao longo da escolaridade básica, aprender a LGP, pois, segundo o ES4

Seria importante que todos os alunos tivessem a LGP como disciplina obrigatória, tal como temos Inglês, ou outra língua. Assim seria bem mais fácil e útil para todos. Se podemos aprender outras línguas porque não a LGP?

Nesse sentido, importa assinalar que o ES deve promover a criação de um ambiente académico inclusivo, onde todos os estudantes se sintam acolhidos e participantes com os mesmos direitos. Para que exista uma verdadeira inclusão, devem ser disponibilizadas formações sobre as deficiências, nomeadamente a surdez e onde seja trabalhada a aprendizagem da LGP, quer para os professores, pessoal não-docente e também colegas ouvintes.

No que se refere ao apoio dado pelas ILGP, todos são unânimes que o acompanhamento é crucial, mas que é insuficiente, atendendo a que não têm intérprete disponível em todas as aulas. Como refere o ES4 “Só tenho uma intérprete. Sinto que preciso de mais uma intérprete, como no primeiro semestre, tinha duas e sentia-me mais confortável e apoiado”.

Questionados sobre a conclusão do curso, todos os estudantes revelam que é extremamente importante. Assim, o ES1 refere “Quero mostrar o quão sou capaz de fazer como os outros e que nada é impossível”, ou a ES2 “Para mim, é importante concluir o curso, porque é um dos maiores sonhos que tenho desde sempre, e quero adquirir todas as competências, antes de entrar no mercado”. No mesmo sentido, também, a ES3 refere “É o meu sonho realizado” e o ES4 “O mais importante é aprender as matérias das aulas e ter bases sólidas pois pretendo avançar para o mestrado nesta área ou uma futura candidatura de trabalho numa empresa”.

Educação inclusiva, acessibilidades, barreiras e desafios no Ensino Superior

Inquiridos sobre se sentem incluídos na instituição, todos os inquiridos concordam que a Universidade pretende um sistema inclusivo, embora “ainda faltem ultrapassar algumas barreiras” (ES1), mas como ES3 refere “Já é um passo o que está a ser feito. Relativamente à sensibilização e conhecimento das nossas necessidades, aí muitos professores ainda não estão apetrechados com as melhores estratégias” (ES2).

Os aspetos que consideram mais positivos na sua inclusão nesta instituição são de acordo com o ES1 “todos serem simpáticas, tratarem os alunos surdos com igualdade e respeito”, enquanto a ES2 assinala:

Os professores estão na maior parte das vezes disponíveis quando tenho dúvidas e gosto quando os professores tentam incluir os alunos nas aulas, porque tornam as aulas mais interessantes.

No mesmo sentido, também, o ES4 comenta:

Sinto que existe um esforço por parte da universidade, da equipa responsável, uma vontade em que me sinta confortável a tirar o curso e a dar-me motivação para continuar a estudar.

Relativamente aos aspetos negativos, são apontadas as barreiras à comunicação devido à utilização das máscaras atendendo à pandemia causada pelo Covid-19, sobretudo, no início do 1º semestre “A barreira de comunicação devido às máscaras, foi muito mau...” (ES1)., ou ainda a falta de informação relativa às necessidades dos estudantes surdos, como refere a ES2:

Quanto a mim, os principais aspetos negativos são ainda a utilização das máscaras por alguns professores e colegas, bem como alguma falta de sensibilização e informação sobre as necessidades dos estudantes surdos. Houve uma situação em que um professor não queria deixar que a intérprete traduzisse o teste, mas depois lá acabou por permitir!” (ES2).

Esses resultados assinalam a importância dos fatores relacionados com a comunicação para permitir que os estudantes

surdos alcancem um bom desempenho educacional. Este aspecto é corroborado por diversos estudos que destacam os fatores de comunicação como um forte preditor para o desempenho acadêmico dos estudantes surdos (FREITAS, et. al., 2017; MOHAMMED, 2020).

Questionados sobre o desafio escrita e leitura, os estudantes não referem dificuldades, não obstante diversos estudos apontem que os estudantes surdos, muitas vezes, manifestam dificuldades na leitura, compreensão e expressão (PADDEN; RAMSEY, 2000). Assinale-se, no entanto, ES2 que refere:

Desde pequena, adoro ler, por isso não é um problema para mim. O que eu tenho mais dificuldades é na interpretação dos exercícios, ou o que é pedido para resolver e às vezes não percebo bem onde o professor quer chegar.

É, nesse sentido, que mais uma vez destacam que é importante que a ILGP possa “acompanhar nos momentos de avaliação, retirando dúvidas sobre alguns termos que eu posso não conhecer e perguntas que eu posso não entender” (ES4).

A falta de recursos humanos, sobretudo mais apoio com relação a tradução e interpretação são referidos por dois estudantes, os quais “Não considero que existam barreiras à minha inclusão na Faculdade, salvo pela insuficiência de intérpretes” (ES3), ou

Algumas aulas em que não tenho intérprete e se estiver num evento, conferência sem intérprete, eu fico mesmo desapoiado. Assim, cresce uma barreira enorme na

comunicação, e na recepção dos conhecimentos e conteúdo (ES4).

Esses resultados destacam a importância dos intérpretes de LGP nas IES, como um importante serviço de apoio para os estudantes surdos, e é corroborado por diversos estudos internacionais (AL-RAYES & AL-KHARJI, 2010; FREITAS, et al., 2017; MARSCHARK, et al., 2016; MOHAMMED, 2020). Segundo Hanafy e Al-Aydy (2016), a presença do intérprete auxilia na melhoria da qualidade de vida acadêmica, sendo este serviço prioritário para facilitar a comunicação, além de que deve ser prestado dentro e fora da sala de aula, de forma a que os estudantes participem em toda a vida acadêmica.

Efetivamente, um dos papéis mais importantes dos intérpretes é facilitar a comunicação entre professores e estudantes surdos, mas, é igualmente importante que a comunicação seja eficaz também entre os estudantes surdos e ouvintes nos diversos contextos relacionais fora das salas de aula (AL-RAYES; AL-KHARJI, 2010; FREITAS, et al., 2017; FOSTER et al., 1999). Importa, ainda, ter em atenção que, para existir uma comunicação eficaz, os intérpretes de LGP devem ser profissionais familiarizados com os requisitos do ES (BRAUN et al., 2018; FOSTER, et al., 1999; NAPIER; BARKER, 2004), tal como é salientado pela ES2

Sinto ainda que por vezes as ILGP que nos acompanham não têm conhecimento do que vai ser dado na aula e assim não conhecem todos os conceitos, o que dificulta a interpretação e tradução. É importante que estejam preparadas para o que vai ser dado, ou seja, tem de haver

uma articulação entre os professores e elas, porque senão tudo é mais difícil [...] (ES2).

Esta é, de facto, uma questão extremamente pertinente e reconhecida em vários estudos que assinalam que os intérpretes devem trabalhar em cooperação com os docentes e terem conhecimento prévio das matérias (AL-RAYES; AL-KHARJI, 2010). É, também, fundamental que os intérpretes de LGP participem nas palestras e reuniões, pois isso ajuda-os a aprender vocabulário relacionado com os cursos (FREITAS et al., 2017). Também, Napier e Barker (2004) destacam a importância de formação educacional a estes intérpretes de forma a prepará-los para trabalhar no contexto universitário.

Alguns estudos têm indicado que a participação dos estudantes surdos, quer em discussões nas aulas, quer em outros eventos, tais como palestras, está muito condicionada, uma vez que estes têm muita dificuldade em seguir o que se passa, nomeadamente quando mais de um estudante está falando. Estas dificuldades assinalam a importância da sensibilização para a gestão e estruturação dos eventos para responder às necessidades dos estudantes surdos (MOHAMMED, 2020; STINSON et al., 1996).

Estes resultados são corroborados pelos estudos de Chibuik (2020), Marschark et al. (2016) e Smith e Andrews (2015) que defendem que os professores devem utilizar estratégias que possibilitem uma comunicação eficaz, promovendo que apenas um estudante fale de cada vez, abrindo linhas de visão na sala de

aula, desacelerando o seu discurso e privilegiando o trabalho em colaboração.

Como estratégia menos favorável, as estudantes ES2 e ES3 referem que muitos professores circulam pela sala, enquanto lecionam as matérias, dificultando aos estudantes surdos a leitura labial, especialmente quando não está presente a intérprete:

Gostaria que eles [professores] ficassem no mesmo sítio, em vez de andarem de um lado para o outro. Já alertei sobre isso, mas acabam por esquecer e depois não os chateio mais. Sei que não fazem de propósito (ES2).

Outro aspeto mencionado por todos os estudantes e que se constitui um desafio, apesar de já estarem habituados a esta situação, está relacionado com a dificuldade em focalizar, ao mesmo tempo, o professor, o quadro ou os powerpoints e a intérprete que está a traduzir, como é referido, por exemplo:

É um bocado complicado, porque enquanto tenho uma intérprete na sala estou atenta ao que ela está a traduzir e tento acompanhar o que o professor está a escrever no quadro a projetar (ES2).

Também, Foster et al. (1999) relatam as dificuldades elencadas pelos estudantes surdos como o “circular pela sala”, a quebra do contacto visual enquanto o professor escreve no quadro, lê um documento ou apresenta um powerpoint.

Conclusões

De acordo com os resultados obtidos, a presença de estudantes surdos no ES ainda se constitui como um desafio não apenas para as IES, e professores, mas, sobretudo para estes estudantes. Na universidade em estudo, embora a percepção dos estudantes seja bastante positiva sobre as medidas de apoio, ainda persistem diversas dificuldades a serem superadas, como a falta de formação dos professores, que dificulta a comunicação entre estes e os estudantes surdos, a utilização de estratégias que favoreçam a aprendizagem e o desempenho acadêmico, bem como as dificuldades de comunicação entre os estudantes surdos e os ouvintes.

A maior parte da comunidade acadêmica é ouvinte e desconhece muitas especificidades relativas à surdez, além de não possuir conhecimentos sobre a LGP, o que sobrecarrega emocional, cognitiva e socialmente o estudante surdo.

Embora tenham decorrido quase três décadas após a Declaração de Salamanca (1994), parece continuar a haver uma “maior compreensão sobre as barreiras e dificuldades do que sobre as soluções” (BISOL, et al. 2010, p. 154), sobretudo no que respeita os estudantes surdos no ES, ao invés de se caminhar para um contexto educativo que se fundamente na diversidade e na heterogeneidade características do ser humano.

É urgente que o sistema acadêmico do ES promova uma cultura de inclusão que se fundamente no Desenho Universal para a Aprendizagem. Nesse sentido, as IES devem priorizar o ensino de qualidade para todos os alunos, garantindo a inclusão, a

diversidade e condições de igualdade e equidade no acesso, permanência, participação e aprendizagem significativa (MARCONCIN et al., 2013; GUIMARÃES, et al., 2020). Há que se repensar o que se entende por ensinar e aprender, desenhar políticas educativas que respondam às necessidades de todos os estudantes, implementando estratégias metodológicas que permitam acolher a heterogeneidade e diversidade de todos os estudantes, respeitando as suas diferenças individuais.

Importa salientar que o desempenho acadêmico dos estudantes surdos é afetado por vários fatores de comunicação, sendo que o acompanhamento e apoio de ILGP pode constituir-se como um importante facilitador. Professores e intérpretes devem trabalhar em colaboração, atendendo que a precisão e a eficácia da tradução são altamente dependentes do conhecimento dos conteúdos, reduzindo os erros de tradução, de forma que seja mais eficaz a interpretação e tradução das informações.

A relevância do presente estudo reside na importância de, ao se investigar os fatores que afetam o desempenho acadêmico dos estudantes surdos no ES, mais facilmente se conseguirá criar contextos que favoreçam os processos inclusivos, contribuindo para superar e resolver as dificuldades e os desafios com que estes se deparam.

Existem várias limitações neste estudo, nomeadamente o facto de apenas se fundamentar nos testemunhos de quatro estudantes surdos, pelo que os resultados devem ser interpretados com precaução. Outra limitação é que o estudo foi realizado apenas numa única universidade, portanto, os resultados não podem ser generalizados. Também, o viés de resposta dos

participantes que podem ter sido menos abertos a discutir as suas experiências, devido à natureza sensível do assunto, além de que estavam a responder na instituição que frequentam, se constitui como limitação.

Pesquisas futuras devem tentar coletar uma amostra mais significativa. Teria sido particularmente importante incluir elementos do corpo docente, ILGP, membros das famílias dos estudantes e colegas. Combinar as vozes dos estudantes e comunidades acadêmicas em várias instituições de ES permitiriam ainda uma exploração mais profunda das considerações levantadas no presente estudo.

Futuras pesquisas devem também investigar as dificuldades, desafios e barreiras que os estudantes com deficiência sentiram e que os levaram a abandonar o ES. A pesquisa longitudinal também pode ser uma importante contribuição para melhor compreender os fatores que influenciam o desempenho acadêmico destes estudantes. Além disso, também é particularmente importante focar a atenção na investigação de atitudes e práticas educacionais e incluir os discursos de professores inclusivos.

«Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020»

Referências

ADKINS, C. **The transition experiences of deaf and hard of hearing students into postsecondary education**. 2020. Tese (Doctoral Dissertation, Murray State University). Disponível em: <https://digitalcommons.murraystate.edu/etd/182>.

AL-RAYES, R.; AL-KHARJI, M. Reality and obstacles of higher education programs for deaf and hard of hearing students in Riyadh city. **Journal of the College of Education: Education and Psychology**, v. 34, n. 4, p. 621-683, 2010. Disponível em: <https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/106707>.

ARAÚJO, J. A. Inclusão e equidade nas oportunidades de ensino: o estudante surdo no contexto da educação inclusiva. **Educação, Artes e Inclusão**, v. 19, n. 2, p. 218-237, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/CAROL/Downloads/14229-60272-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CAROL/Downloads/14229-60272-1-PB%20(1).pdf).

BIGGERI, M.; DI MASI, D.; BELLACICCO, R. Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 4, p. 909-924, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B.; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08>.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 3**, de 7 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>.

BRAUN, D.; CLARK, M.; MARCHUT, A.; SOLOMON, C.; MAJOCHA, M.; DAVENPORT, Z.; GORMALLY, C. Welcoming deaf students into STEM: Recommendations for university science education. **CBE-Life Sciences Education**, v. 17, n. 3, p. 1-8, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1187/cbe.17-05-0081>.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

CHIBUIKE, E. The challenges of teaching sign language to pupils with hearing impairment in special education primary school. *Ibom Layout, Calabar*, 1-45, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3568246>.

DGEEC. **Inquérito às necessidades especiais de educação no ensino superior**. 2022. Disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=998&fileName=DGEEC_DSEE_DEES_2022_NEE_Superior_2021_2.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=998&fileName=DGEEC_DSEE_DEES_2022_NEE_Superior_2021_2.pdf).

FIRAT, T. Experiences of students with visual impairments in higher education: barriers and facilitators. **British Journal of Special Education**, v. 48, n. 3, p. 301-322, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8578.1236>.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. **Journal of Deaf studies and Deaf Education**, v. 4, n. 3, p. 225-235, 1999. Disponível em: <http://doi.org/10.1093/deafed/4.3.225>.

FREITAS, C.; DELOU, C.; SILVA AMORIM, G.; MELO TEIXEIRA, E.; CASTRO, H. Sign language interpreters: Perception analysis about working with deaf students in a federal institute of education, science, and technology in the Northern Region of Brazil. **Creative Education**, v. 8, n. 4, p. 657-666, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4236/ce.2017.84050>.

GUIMARÃES, N. N.; LIMA, B. S.; TEIXEIRA, A. C.; SANCHEZ, B. Z.; MENDONÇA, C. R. Dificuldades encontradas por alunos surdos, professores e intérpretes de LIBRAS no ensino e aprendizagem de anatomia humana em cursos superiores. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, e149963478, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3478>.

HANAFY, A.; AL-AYDY, G. Supportive services provided for deaf and hard of hearing students and their role in the quality of academic life in higher education programs in Riyadh. **Journal of Special Education and Rehabilitation**, v. 4, n. 13, p. 1-41, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12816/0031883>.

KISANGA, S. Barriers to learning faced by students who are deaf and hard of hearing in higher education institutions in Tanzania. **Papers in Education and Development**, v. 37, n. 2, p. 201-218, 2020. Disponível em: <https://journals.udsm.ac.tz/index.php/ped/article/view/3510>.

BRASIL. **Lei n.º 116**, de 13 de setembro de 2019. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Disponível em:

<https://data.dre.pt/eli/lei/116/2019/09/13/p/dre/pt/html>.

MARTINS, M. H. V.; MELO, F. R. L.V. DE; MARTINS, C. Serviços para Estudantes com Deficiência nas Universidades: Dificuldades e Desafios. **Educação em Revista**, v. 37, e27022, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469827022>.

MARCONCIN, L. I. R. P.; ANTUNES, L. A.; FERREIRA, L. C.; FESTA, P. S. V.; SCHOLOCHUSKI, V. C. O olhar do surdo: traduzindo as barreiras no ensino superior. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades**, 2013. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n5/ARTIGO-PRISCILA.pdf>.

MARSCHARK, M.; SARCHET, T.; TRANI, A. Effects of hearing status and sign language use on working memory. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 21, n. 2, p. 148-155, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/env070>.

MINISTÉRIO da Educação. **Portaria n.º 787/85**, de 17 de outubro de 1985. **Ingresso no Ensino Superior para estudantes com deficiência, numerus clausus**. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1985/10/23900/34233423.pdf>.

MOHAMMED, S. The quality of the sign language interpreter's performance from the point of view of deaf and hard of hearing students and its relationship to academic performance. **Journal of**

Education, v. 10, n. 78, p. 1942–2002, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.109836>.

NAPIER, J.; BARKER, R. Accessing university education: Perceptions, preferences, and expectations for interpreting by deaf students. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 9, n. 2, p. 228-238, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/enh024>.

PADDEN, C.; RAMSEY, C. American sign language and reading ability in deaf children. *In*: CHAMBERLAINE, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. **Language acquisition by eye**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.

PIRES, L. **Os apoios aos Estudantes com NEE no Ensino Superior. Apresentação dos resultados do Inquérito Nacional – GTAEDES e DGES (formato prezi)**. Comunicação no Workshop Ensino Superior para Estudantes Cegos e Surdos. Organização Projeto Isolearn. Fundação Calouste Gulbenkian, 2015. Disponível em: https://prezi.com/ly1h0pbnrtlu/apoios-concedidos-aos-enee-no-es-10022016/?utm_campaign=share&utm_medium=copy.

SMITH, D.; ANDREWS, J. Deaf and hard of hearing faculty in higher education: Enhancing access, equity, policy, and practice. **Disability and Society**, v. 30, n. 10, p. 1521-1536, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1113160>.

STINSON, M.; EISENBERG, S.; HORN, C.; LARSON, J.; LEVITT, H.; STUCKLESS, R. Real-time speech-to-text services. Reports of the National Task Force on Quality of Services in the Postsecondary Education of Deaf and Hard of Hearing Students:

Northeast Technical Assistance Center, **Rochester Institute of Technology**, p. 1-22, 1999. Disponível em:
<https://www.rit.edu/ntid/cprint/research/pubs/real-time-speech-text-services>.

TAYLOR, E.; CALLAHAN, E.; PINTA, K.; YEATTS, L.; WINIECKI, D. Increasing academic performance of deaf students at Alpha university: a case study. **Performance Improvement**, v. 56, n. 8, p. 16-26, 2017. Disponível em:
<https://doi.org/10.1002/pfi.21720>.

UNESCO. The Salamanca statement on principles, policy and practice in special needs education. **World Conference on Special Needs Education**, Spain, p. 7-10, Jun./1994. Access and Quality. Disponível em:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education. The Global Education 2030 Agenda**. UNESCO, 2017. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>.

CAPÍTULO 10

O INES-BRASIL como Facilitador da Identificação de Barreiras de Acessibilidade em uma Universidade Pública Brasileira

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira MARTINS¹

Ana Paula Camilo CIANTELLI²

Juliana Cavalcante de Andrade LOUZADA³

¹ Pedagoga e Doutora em Educação. Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", FFC-UNESP/Marília/SP/Brasil. E-mail: sandreli@marilia.unesp.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4247-1447>

² Psicóloga, Doutora e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", FC-UNESP/Bauru/Rio Claro/SP/Brasil. E-mail: aninhaciantelli@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3605-6009>

³ Educadora Física, Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FFC-UNESP/Marília/SP/Brasil. E-mail: juliana.louzada@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3599-6744>.

Introdução

As políticas de ações afirmativas desenvolvidas nas últimas décadas possibilitaram às coletividades populacionais em situação de vulnerabilidade e marginalizados socialmente (pessoas em situação de deficiência, pessoas de baixa renda econômica, negros, indígenas, LGBTQIAP+, mulheres etc.) o acesso à Educação Superior, no Brasil, até então restrita à elite brasileira.

Programas de ações afirmativas apoiadas em valores de justiça social e de direitos humanos passaram a defender equiparação de oportunidades a todos, quanto ao acesso aos bens fundamentais e materiais, alicerçados no desenvolvimento de políticas de combate à pobreza, à discriminação praticada contra a coletividade de vulneráveis e marginalizados socialmente, às desigualdades sociais e de pessoas em situação de exclusão social e educacional (ONU, 1948; UNICEF, 1990; UNESCO, 1994; UNESCO, 1998).

No Brasil, desde a década de 1990, diferentes perfis populacionais tiveram acesso à Educação Superior impulsionada pela implementação de certas políticas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em 1999; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2005; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), em 2007; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), a partir de 2009; o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAEs), em 2010; e a Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), em 2016.

Em consonância com tais tratativas legais, nota-se o desenvolvimento de ações mais alinhadas ao atendimento das demandas específicas de pessoas em situação de deficiência, acerca da garantia à participação na Educação Superior. Dentre elas, destacam-se: o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (BRASIL, 2015).

A LBI amparada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), reconhece a deficiência como um fenômeno resultante da interação dessa pessoa com uma ou mais barreiras, às quais, a depender do contexto, exigirão a remoção das barreiras que dificultam a participação de todos de uma vida digna em sociedade.

Defender a remoção de barreiras e o acesso de coletivos considerados em situação de vulnerabilidade, ao Ensino Superior, com especial atenção aos que se reconhecem em situação de deficiência⁴, convoca-nos a nos afastarmos de ideias associativas dos que buscam considerá-las presas às

⁴ Termo utilizado pelas autoras, a fim de situar a compreensão da deficiência, com base nos estudos produzidos no campo do conhecimento em ciências humanas, em diálogo das áreas de Educação, de Direitos Humanos, Psicologia Social, Antropologia, Filosofia, entre outras.

[...] classificações/denominações universais em torno da normalidade/anormalidade, fundamentadas numa concepção abstrata e a-histórica de sujeito, que servem para sustentar conceitos fechados e premissas estruturadas numa lógica determinista (BERBERIAN; MARTINS, 2015, p. 35).

A partir de reflexões que primam pela superação da opressão de corpos na contemporaneidade, no mundo, este texto assume o compromisso de dialogar sobre a situação de deficiência no lugar de existir da humanidade, imersa nas relações culturais, políticas, econômicas, de formas de vida em sociedade. Em outros termos, esse modo de agrupar pessoas ‘semelhantes’ e ‘diferentes’, propagando a homogeneização de corpos, saberes, vivências, comportamentos, entre outras formas de valorar, tipificar a existência humana, acenam desafios para pensar as diferenças como a única condição constitutiva capaz de explicar a natureza do desenvolvimento humano, conforme asseveram Martins, Ciantelli e Nunes (2022, p. 02).

Assim, a presença de pessoas em situação de deficiência, na Educação Superior, é considerada ainda um fato recente no Brasil. Contudo, dados atualizados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2020) apontam que 59.001 estudantes em situação de deficiência efetivaram a matrícula em 2019, perfazendo 0,7% do total das matrículas informadas pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no Ministério da Educação, número considerado baixo, quando comparado aos indicadores estatísticos de matrícula para o público em geral.

Desde então, pessoas em situação de deficiência, apoiadas em pautas dos movimentos sociais, passaram também a exigir, com maior evidência, a expansão da matrícula na educação superior, por intermédio da Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual dispõe sobre a reserva de vagas para grupos em situação de vulnerabilidade econômica e social, em cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. De maneira análoga, a implementação de políticas inclusivas e de reserva de vagas, timidamente, tem sido pautada no plano de desenvolvimento institucional de diferentes universidades, de forma mais presente, nos últimos dez anos.

No entanto, nota-se, ainda, haver uma série de barreiras à participação de pessoas em situação de deficiência, nesse nível de educação, as quais, portanto, exigirão a oferta de atendimentos educacionais específicos, de recursos, tecnologias e ajustes razoáveis para oportunizar em igualdade de condições a realização dos exames dos processos seletivos, nas ofertas de estratégias que garantam o aprendizado e o desenvolvimento acadêmico dessa população no Ensino Superior.

Ao se referir às barreiras de acessibilidade e de inclusão de educacional, Sasaki (2009) orienta que sua identificação pode ser classificada e estudada em seis dimensões: 1) arquitetônica (relacionada às barreiras físicas); 2) comunicacional (ligada às barreiras na comunicação entre pessoas); 3) metodológica (associada às barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.); 4) instrumental (voltada às barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.); 5) programática

(relativa às barreiras incutidas nas políticas públicas, legislações, normas etc.) e 6) atitudinal (atinente a preconceitos, estereótipos, estigmas, discriminação etc.).

Na leitura do Referencial de Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013), observamos o acréscimo de mais duas dimensões: as barreiras de acessibilidade nos transportes, as quais se referem às restrições de utilização de uso de veículos, nos pontos de paradas, na mobilidade pelas calçadas, no uso dos terminais, estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte (BRASIL, 2013, p. 38); e as barreiras de acessibilidade digital, congregando restrições para o alcance dos equipamentos, programas e conteúdo e informação em formatos alternativos, entre outras.

Para a remoção das barreiras de acessibilidade nos diversos contextos sociais, o artigo 3º da LBI (BRASIL, 2015) descreve como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave,

obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (Brasil, 2015)

A partir de uma enquete sobre acessibilidade com estudantes universitários com e sem deficiência, docentes e funcionários, Ciantelli, Pagni, Amorim e Martins (2021) discutem o tema para além das concepções presas a definições vinculadas à eliminação de obstáculos para a circulação das pessoas aos espaços comuns e acesso às edificações estruturais/arquitetônicas, caracterizando esta última como uma das dimensões mais observadas e citadas pelo senso comum e nos estudos em diferentes áreas do conhecimento.

Os “achados” ainda sugerem reflexões que ultrapassam a visão de acessibilidade no campo dos estudos em Educação Especial, por evidenciarem que os ajustes razoáveis, as tecnologias assistivas, entre outros recursos e/ou serviços especializados descritos na LBI (BRASIL, 2015) deixam de considerar outros modos de opressão que traduzem as singularidades pessoais, culturais, sociais das múltiplas corporalidades de ser e estar no mundo, tendo em vista ou não a situação de deficiência. Em outros termos, o estudo recomenda dialogar sobre a acessibilidade

em uma perspectiva interseccional e transversalizada da participação de um sujeito real, no cotidiano da práxis universitária (CIANTELLI; PAGNI; AMORIM; MARTINS; 2021; MARTINS; CIANTELLI; NUNES; 2022).

Em face de tais ponderações, denuncia contradições de uma lógica demarcada por valores do capitalismo, do lucro, da concentração da riqueza, na qual o ensino técnico/producionista parece preponderar na práxis pedagógica do cotidiano da universidade. Para alguns casos, os respondentes do estudo de Ciantelli, Pagni, Amorim e Martins (2021) mencionaram que a acessibilidade está relacionada com demandas específicas vinculadas a fatores de obesidade, de lentidão para aprender, de aspectos de discriminação étnico-raciais, de gênero, entre outras; demandas estas pouco visibilizadas nas formas de organização do currículo, da estrutura e funcionamento do Plano Político Pedagógico dos cursos nas instituições de Ensino Superior.

Portanto, ao revisitar essa temática, os autores recomendaram considerar reflexões que elucidam marcadores de exclusão social, atitudinal e educacional que interatuam com barreiras limitadoras de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade (CIANTELLI; PAGNI; AMORIM; MARTINS, 2021). Para explicar as formas de opressão e exclusão, nesse âmbito de ensino, destacam a presença da dialética entre o binômio exclusão/inclusão para combater o capacitismo presente na sociedade e, por conseguinte, nas práxis universitárias.

Em outras palavras, propõe que estejamos em posição aguerrida contra a lógica neoliberal da performatividade individual de corpos, ancorada na ideia de competências adquiridas para

formação acadêmica como suficientes para responder à cultura do produtivismo. Tal postura apenas reforça e ignora que diferentes corpos e modos de funcionamento existam e possam ser visibilizados nas práticas cotidianas da universidade.

Não obstante essas afirmativas, alguns trabalhos têm se dedicado a estudar as barreiras de acessibilidade nos espaços universitários para denunciar práticas que dificultam a trajetória acadêmica de estudantes em situação de deficiência. Em geral, acenam à presença de barreiras nos espaços e nas relações sociais relacionadas aos âmbitos comunicacional e metodológico, ao tomar, como exemplo, os processos seletivos de exames vestibulares que ignoravam o direito de os surdos acessarem os editais em Libras (SILVA; MARTINS, 2018).

Ademais, outros estudos se propuseram levantar e analisar as barreiras atitudinais em torno da compreensão da deficiência, inclusão e acessibilidade pela comunidade acadêmica (CIANTELLI; PAGNI; AMORIM; MARTINS, 2021). As barreiras atitudinais enfrentadas por estudantes que se reconheciam com Transtorno do Espectro Autista foram observadas por Olivati e Leite (2019), na medida em que retrataram esforços para manterem seus corpos invisíveis nas relações do cotidiano na universidade, denunciando, assim, atitudes capacitistas, sendo este último tema amplamente debatido na obra de Gesser, Block e Mello (2020).

A respeito, notamos outros estudos que pontuam percepções de sofrimento, estigmas e preconceitos vivenciados por estudantes em situação de deficiência, nas relações com colegas da turma não deficientes; ausência de propostas interdisciplinares e

intersetoriais que pudessem promover práticas de acessibilidade e inclusão na universidade, segundo focaliza o estudo de Katz et al. (2022). O debate de acessibilidade, reconhecimento da diversidade e planejamento de ações constitui o foco da pesquisa de Ciantelli e Leite (2016), que aludem para práticas de sensibilização e conscientização sobre o tema em uma universidade brasileira.

Outros ainda asseveram aspectos da ausência de políticas institucionais de formação continuada dos docentes e de ausência da oferta e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas nesse nível de ensino (OSÓRIO, 2022). Por fim, observamos estudos que se dedicaram a discorrer não só sobre as barreiras, mas foram capazes de apontar facilitadores à promoção de culturas inclusivas na universidade (PÉREZ-CASTRO, 2019; DINIZ; SILVA, 2021). Entretanto, apesar de localizar uma variedade de estudos a respeito do tema, poucos foram os que se propuseram estudar as políticas de avaliação da qualidade da educação inclusiva no Ensino Superior, entre outros aspectos.

Posto isso, o capítulo objetivou demonstrar quais foram os indicadores de barreiras de acessibilidade e inclusão por universitários na situação da deficiência em uma instituição pública.

Os dados foram obtidos por meio da aplicação do Índice de Inclusión para Educación Superior - INES (COLÔMBIA, 2017) em algumas instituições da Colômbia, preocupadas com a avaliação de um plano de melhora na inclusão e acessibilidade desses espaços (GOYENECHÉ; RUIZ, 2021), recentemente utilizado em uma pesquisa de doutoramento de Louzada (2022), coautora neste trabalho.

O INES foi criado como parte central da política de organização das Diretrizes Institucionais da Educação Superior da Colômbia (COLÔMBIA, 2017) e possui como foco indicadores que analisam os níveis de políticas, culturas e práticas inclusivas no contexto universitário, buscando levantar dados acerca de diferentes grupos presentes nas universidades que devem ter seus direitos e necessidades atendidas. O instrumento pode ser aplicado em estudantes, docentes e funcionários das instituições e está dividido em três questionários (escala tipo *Likert*, que varia de 3 a 4 pontos), os quais buscam, por meio de 12 fatores e 25 indicadores, compreender e caracterizar os processos políticos institucionais para a promoção da inclusão e acessibilidade nesses contextos, valorizando a pluralidade e a diversidade humana.

Louzada e Martins (2022) adaptaram e traduziram o instrumento para a realidade brasileira, por valorizar a participação da comunidade acadêmica na avaliação da qualidade e oferta da educação inclusiva no Ensino Superior.

Método

Procedimento de Coleta de Dados

O presente estudo deriva de um projeto em rede denominado “Acessibilidade e Inclusão em Contextos Universitários Diferenciados” (Chamada Programa Universal MCTIC/CNPq- 2018 Proc. 425167/2018-6 – atual). Trata-se de um projeto internacional que envolve quatro universidades públicas: Unesp (Brasil), UFSM (Brasil), Unne (Argentina) e

Udelar (Uruguai), tendo como objetivos gerais delinear o perfil de estudantes em situação de deficiência matriculados em cursos de graduação, nos contextos investigados, bem como identificar e analisar as barreiras de acessibilidade nas universidades públicas, sob o ponto de vista desses sujeitos.⁵

Dessa forma, apresentamos um recorte desse projeto, debruçando-nos sobre as barreiras de acessibilidade e inclusão que estudantes de graduação e pós-graduação em situação de deficiência enfrentam, em uma das unidades da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, localizada no interior do Estado de São Paulo, no Brasil.

Para tanto, os estudantes dessa faculdade foram convidados, inicialmente, por *e-mail* institucional e posteriormente por *e-mail* reencaminhado pela pesquisadora, a responder, de forma *on-line*, o índice “Inclusão para o Ensino Superior – INES-Brasil” (LOUZADA; MARTINS, 2022), por meio da ferramenta *Google Forms*, no período de dezembro de 2019 a março de 2021. O período de coleta de dados se estendeu por mais de um ano, em razão do baixo índice de respostas inicial, provavelmente, tanto pela proximidade do período de férias da instituição no ano de 2019, como pelo cenário de pandemia da COVID-19 a partir do

⁵ A pesquisa ainda está em consonância com os estudos do Núcleo 4 - Acessibilidade, Deficiência e Educação Inclusiva, do Projeto Internacional de Redes de Pesquisa “Diferença, Inclusão e Educação” - CAPES/PRINT (Edital PROPG 02/2019 Proc. AUXPE Nº 88881.310517/2018-01), o qual integra o Projeto de Rede Internacional de Pesquisa “Diferença, Inclusão e Educação”, coordenado pelo Prof. Pedro Pagni – Unesp/Marília, no Convênio CAPES-PRINT-UNESP - “Tema sociedades plurais”.

ano de 2020. O tempo médio de orientação e preenchimento do índice foi de 13 minutos (LOUZADA, 2022).

O instrumento foi composto, inicialmente, pelo termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE – e perguntas relacionadas ao perfil dos estudantes (nome, sexo, idade, curso, ano de ingresso, período; possui algum tipo de deficiência: Transtorno Global do Desenvolvimento⁶ ou Altas Habilidades/ Superdotação? Em caso afirmativo, qual?), segundo modelo utilizado pelo Formulário do Sistema de Graduação – SisGrad – e do Formulário do Sistema de Pós-Graduação – SisPG – da instituição, seguido das perguntas do INES.

Vale registrar que, antes de se começar a aplicação do instrumento, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAAE), com parecer favorável, sob protocolo n. 94374418.2.0000.5398, na Plataforma Brasil.

Procedimento de Análise de Dados

Os dados obtidos pelo preenchimento do índice foram primeiramente tabulados e organizados em uma planilha do *Excel*,

⁶ De acordo com a nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-V, 2020) e com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11) (OMS, 2022), a terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento deixou de ser utilizada e agora se adotou o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), que contempla diferentes características antes compreendidas e identificadas separadamente.

realizando-se o cálculo de distribuição por frequência das respostas em cada um dos indicadores e análise descritiva das respostas.

Seguindo as orientações de alguns autores (COLÔMBIA, 2017; ANGEL; PEREZ, 2020; GOYONECHE; RUIZ, 2021), os percentuais de resposta dos indicadores de cada eixo foram associados a uma matriz de semaforização, todavia, com base nos estudos de Louzada (2022), optou-se por agrupar algumas categorias de interesse para melhor exploração da análise dos dados, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 1

Semaforização com agrupamento de algumas categorias de interesse

Tipo de Indicador	Categoria de Interesse	Cor	Porcentagem
Frequência	Sempre - Algumas vezes		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais de 80%
Existência	Existe e se implementa – Existe e não se implementa		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais de 80%
Reconhecimento	Sim		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais de 80%

Fonte. Adaptado da Colômbia (2017, p. 18).

Dessa forma, as respostas/porcentagens dos respondentes eram somadas, segundo as categorias de interesse de cada indicador, resultando numa porcentagem e cor da semaforização, na qual o vermelho sugere alta prioridade de mudanças, o amarelo aponta prioridade mediana de mudanças e o verde sinaliza baixa prioridade de mudanças institucional, em termos de suas

percepções da comunidade acadêmica (estudante com situação de deficiência) focalizarem a presença com maior evidência das fortalezas e obstáculos para o desenvolvimento de políticas de acessibilidade e inclusão na universidade.

Após essa etapa de análise, as pesquisadoras fizeram uma leitura dos indicadores de acordo com as diferentes concepções de barreiras propostas por Sasaki (2009), pelo referencial de acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013), pela LBI (BRASIL, 2015), em diálogo com as contribuições dos achados do estudo de Ciantelli, Pagni, Amorim e Martins (2021), acerca da compreensão do termo “acessibilidade”.

Nessa perspectiva, vários encontros foram realizados pelas proponentes do estudo, em parceria com os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão e (GEPDI - cadastrado no CNPq/Unesp), caracterizado professores universitários e estudantes da pós-graduação/ graduação expertos em pesquisas na área de psicologia, da educação e da deficiência.

A partir da leitura da bibliografia e das normativas consultadas, os expertos efetuaram exaustivas leituras dos dados coletados, visando compreender de que modo se vinculariam aos âmbitos de barreiras de acessibilidade descritos na bibliografia mencionada, sendo possível aglutiná-los em cinco eixos temáticos: 1) barreiras urbanísticas, arquitetônicas e nos transportes, 2) barreiras nas comunicações, na informação e tecnológicas, 3) barreiras atitudinais, 4) barreiras metodológicas/pedagógicas e 5) barreiras programáticas.

Tendo em vista tais prerrogativas, somamos à análise dos indicadores nos eixos levantados dados sobre as normativas,

documentos, programas e projetos institucionais, dentre outros documentos ligados às políticas, culturas e práticas inclusivas presentes no ambiente universitário, para serem correlacionados com as respostas dos participantes aos indicadores do INES-Brasil.

Assim, os indicadores dos índices qualificados pela semaforização foram analisados com base na categorização da compreensão sobre as respostas dos participantes do estudo, em uma perspectiva interseccional dos estudos da deficiência, da acessibilidade e inclusão, em diálogo com a observância de ações afirmativas de coletivos em situação de vulnerabilidade social na universidade, descrita nas políticas institucionais sobre o tema.

Desse modo, o tratamento dos documentos normativos ocorreu a partir do entendimento dos âmbitos de acessibilidade em relação aos múltiplos fatores sociais, políticos e econômicos que interatuam com a diversidade humana, nos permitindo posicionar:

[...] contrários a todas as formas de opressão, violência, aprisionamento e exclusão social estribadas na diferença. Para tanto, faz-se urgente e emergente conhecermos e compreendermos a extensão da força disposta nos mecanismos produzidos para exclusão social, bem como acerca das desigualdades e desvantagens históricas e sociais” em que estas se (re)produzem (ORRÚ, 2020, p. 04).

E, ainda,

[...] é preciso repudiar a ambição colossal trazida pela cultura imperiosa da lucratividade desmedida, pela cultura do confisco colonial e do poderio patriarcal que nos

envolveram e nos amoldaram conforme o conservadorismo de suas bases e que, ainda hoje, com distintos trajés, perdura. Resistir ao ódio e a fatal indiferença quanto às condições de vida de outros seres humanos, indiferença como produto da naturalização dos problemas sociais e de um processo agudo de des-humanização, só é possível por meio da constituição de um pensamento crítico e rompimento com todas as formas de apoio às opressões aos menos favorecidos, por conseguinte, ruptura com a permissividade e a omissão social (ORRÚ, 2020, p. 4).

Portanto, não sejamos ingênuos de ignorar que as barreiras de acessibilidade se alimentam da ressonância em marcos do binômio da inclusão/exclusão, e que se manter alerta para a multiplicidade de sentidos em torno de compreensões mais alargadas será um ato sempre revolucionário com respeito aos estudos da deficiência e da Educação Inclusiva.

Assim, com o intuito de destacar os eixos temáticos aos quais a instituição precisa direcionar maiores ações com foco de mudança, de sorte a reduzir as possíveis barreiras presentes nesse espaço, optou-se por apontar o “nível de modificação” de cada indicador. Dessa forma, calculou-se a diferença percentual obtida da subtração da semaforização de 100% (cenário ideal) do resultado alcançado pelos respondentes, naquele indicador, resultando num percentual denominado “nível de modificação”, ou seja, o quanto a instituição ainda precisa se debruçar sobre esse indicador, para que modifique e alcance um ideal de inclusão e acessibilidade. Por conseguinte, níveis de modificação acima de 40% já sinalizam maior atenção e serão discutidos posteriormente.

Resultado e Discussão

Participaram do estudo 19 estudantes, sendo 13 estudantes de graduação, 10 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com idade entre 20 e 55 anos, e seis estudantes de pós-graduação, todos do sexo masculino, com idade entre 24 e 39 anos, com diferentes necessidades educacionais específicas (NEE), conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 2

Participantes autodeclarados em situação de deficiência

Situação de deficiência	Quantidade	Curso
Surdez	4	Mestrado em Educação (1); Mestrado – sem informar (2); Pedagogia (1)
Deficiência Auditiva	7	Pedagogia (4); Arquivologia (1); Relações Internacionais (1); Terapia Ocupacional (1)
Deficiência Física	3	Doutorado em Educação; Ciências Sociais; Filosofia
Visão subnormal	2	Doutorado em Educação
TGD	2	Arquivologia
Não Informou	1	Pedagogia

Fonte: Dados da pesquisa

Como observado, a deficiência auditiva apresentou maior prevalência (37%) entre os participantes, seguida da surdez (21%), da deficiência física (16%), da visão subnormal e TGD (ambos com 10,5%). Um estudante de Pedagogia não informou sua situação. A maior parte dos estudantes de graduação estudam no período noturno (53,8%), enquanto os estudantes de pós-graduação, em período integral (66,6%). Além disso, o ano de ingresso dos estudantes de graduação variou de 2013 a 2021; e dos estudantes de pós-graduação, de 2017 a 2021.

Os resultados evidenciaram que os estudantes retrataram timidamente a existência de indicadores de políticas, culturas e práticas inclusivas na instituição. Contudo, percebemos, a partir da semaforização, no primeiro tema, alerta para a presença de um alto índice de exigência de modificação no âmbito de barreiras metodológicas/pedagógicas, considerado como o eixo que mais demonstra necessidade de modificação, visto que todos os seus indicadores (5) foram sinalizados em vermelho (sinal de alerta).

Em seguida, encontramos o eixo de barreiras atitudinais, onde apenas um indicador foi destacado na cor amarela, enquanto os demais na cor vermelha (4), e, depois, o eixo de barreiras programáticas, que possui seis indicadores na cor vermelha e quatro na cor amarela. O eixo barreiras de comunicação, informação e tecnológica, apesar de referir informações dirigidas aos indicadores vermelhos, foi o único eixo que apresentou o semáforo da cor verde, em um indicador, demonstrando que os participantes julgam que esse indicador já contempla as questões de inclusão e acessibilidade, na instituição.

No eixo barreiras urbanísticas, arquitetônicas e nos transportes, observamos um indicador na cor amarela, evidenciando nível mediano de modificação, conforme se pode notar nos temas descritos, apresentados a seguir.

Eixo de Barreiras Programáticas

Dos 10 indicadores presentes nesse eixo, seis sinalizaram maior necessidade de atenção: “3.1 Participação de Docentes” (47,4% na semaforização); “6.3 Políticas em educação inclusiva” (47,4%); “1.1 Barreiras para aprendizagem e participação” (52,6%); “1.2 Identificação e caracterização dos estudantes” (52,6%); “9.2 Permanência Estudantil” (52,6%) e “2.1 Participação de estudantes” (57,9%), conforme pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3

Apresentação dos eixos, indicadores, semaforização e níveis de modificação no eixo Barreiras programáticas

EIXO	INDICADOR	% SEMAFORIZAÇÃO	NÍVEL DE MODIFICAÇÃO
BARREIRAS PROGRAMÁTICAS	1.1 Barreiras para aprendizagem e participação	52,6	47,4
	2.1 Participação de estudantes	57,9	42,1
	3.1 Participação de docentes	47,4	52,6
	1.2 Identificação e	52,6	47,4

caracterização dos estudantes		
6.3 Políticas em Educação Inclusiva	47,4	52,6
8.1 Regulamentação da Educação Inclusiva	63,2	36,8
9.2 Permanência estudantil	52,6	47,4
11.1 Programa de satisfação universitária	68,4	31,6
12.1 Programas sustentáveis de Educação Inclusiva	63,2	36,8
12.2 Apoio financeiro e estudantil	73,7	26,3

Fonte: Dados da Pesquisa

Cabe pontuar que compreendemos por barreiras programáticas aquelas presentes nas políticas públicas, leis, decretos, regulamentos, entre outros (SASSAKI, 2009; BRASIL, 2013; BRASIL, 2015), para além das considerações do campo da Educação Especial, conforme já explicitado na introdução deste texto. Pelos resultados demonstrados nesse eixo, é possível asseverar que a universidade dispõe de políticas, programas e

projetos vigentes na instituição capazes de auxiliar na remoção de barreiras dessa natureza. Como principal documento da instituição, em termos políticos, destaca-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual apresenta algumas dimensões diretamente ligadas aos indicadores em condição de alerta pelos estudantes em situação de deficiência: Dimensão 1 – Ensino de Graduação e Dimensão 6 – Gestão e Avaliação Acadêmico-Administrativa.

Com efeito, a instituição já dispõe de um PDI com ações que podem auxiliar na remoção de barreiras, porém, há que se problematizar porque essas barreiras são observadas no ambiente universitário, na visão dos respondentes, e de que modo estas podem ser eliminadas. Na atualidade, esses impasses se constituem um dos maiores desafios da gestão universitária.

Eixo Barreiras Metodológicas/Pedagógicas

Quadro 4

Apresentação dos eixos, indicadores, semaforização e níveis de modificação no eixo Barreiras Metodológicas/Pedagógicas

Eixo	Indicador	% Semaforização	Nível de modificação
Barreiras Metodológicas / Pedagógicas	4.2 Avaliação flexível	52,6	47,4
	3.2 Docentes inclusivos	42,1	57,9
	4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular	47,4	52,6
	8.2 Estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento	57,9	42,1

	10.1 Ações administrativas e de gestão	57,9	42,1
--	--	------	------

Fonte: Dados da Pesquisa

Todos os indicadores deste eixo sinalizaram estado de atenção: “3.2 Docentes inclusivos” (42,1%); “4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular” (47,4%); “4.2 Avaliação flexível” (52,6%); “8.2 Estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento” (57,9%); “10.1 Ações administrativas e de gestão” (57,9%).

Assim como no eixo anterior, o Plano de Desenvolvimento Institucional (UNESP, 2016) apresenta três dimensões que sugerem relação com as demandas desencadeadas por esses indicadores: Dimensão 1 - Ensino de Graduação; Dimensão 4 – Extensão Universitária e Dimensão 6 – Gestão e Avaliação Acadêmico-Administrativa.

Este eixo aglutina informações da visão dos respondentes sobre a presença de barreiras relacionadas à prática docente, à diversificação curricular e aos processos adotados para o desenvolvimento da aprendizagem e avaliação dos alunos, entre outras questões já identificadas nos referenciais de acessibilidade, na Educação Superior do SINAES (BRASIL, 2013).

Apesar de se observar que tais eixos fazem parte das dimensões descritas no Plano Desenvolvimento Institucional da universidade pesquisada, os dados coletados nesse eixo dialogam com as ações disseminadas pela Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão (CLAI) e da importância da presença desses temas, no Projeto Político-Pedagógico (PPI), sugerindo haver uma distância

dos documentos com a sua implementação no contexto universitário.

Eixo Barreiras de Comunicação, Informação e Tecnologia

Quadro 5

Apresentação dos eixos, indicadores, semaforização e níveis de modificação no eixo Barreiras Comunicação, Informação e Tecnologia

Eixo	Indicador	% semaforização	Nível de modificação
Barreiras de Comunicação, Informação e Tecnológica	8.3 Sistema de Informação Acessível	47,4	52,6
	5.1 Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais	84,2	15,8
	5.2 Relações externas de professores e estudantes	57,9	42,1

Fonte: Dados da Pesquisa

Nesse eixo, verificamos a prevalência de indicadores que sinalizaram maior atenção para os itens “8.3 Sistema de Informação Acessível” (47,4%) e “5.2 Relações externas de professores e estudantes” (57,9%). Avaliado de forma satisfatória pela comunidade acadêmica, ao evidenciar a cor verde, o indicador “5.1 Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais” demarcou que 85% das respostas aludem a uma boa percepção da comunidade acadêmica sobre esse item.

O percentual elevado desse indicador pode ser justificado pelo trabalho de divulgação efetuado pela AREX (Assessoria de Relações Externas) junto à comunidade acadêmica, somada à maior cobrança das agências de fomento à pesquisa pela internacionalização acadêmica e por ser um indicador mais abrangente a todos os membros da comunidade, não somente às pessoas em situação de deficiência.

Aspectos direcionados a mapear a presença desses indicadores podem ser constatados no item de internacionalização, descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (Dimensão 2 - Ensino de Pós-graduação) e em várias resoluções publicadas pela universidade (UNESP nº 48, 2010; nº 19, 2010; nº 37, 2011; nº 73, 2014; nº 85, 2020; UNESP nº 86).

Eixo Barreiras Atitudinais

Quadro 6

Apresentação dos eixos, indicadores, semaforização e níveis de modificação no eixo Barreiras Atitudinais

Eixo	Indicador	% Semaforização	Nível de modificação
Barreiras atitudinais	6.2 Investigação/Pesquisa. Redes de Cooperação em Educação Inclusiva	73,7	26,3
	9.1 Programas de bem-estar universitário	57,9	42,1
	6.1 Investigação, inovação e criação artística e cultural, na Educação Inclusiva	47,4	52,6

	7.1 Extensão, projeção social e contexto regional	47,4	52,6
	10.2 Estrutura organizacional	47,4	52,6

Fonte: Dados da Pesquisa

Dos cinco indicadores presentes nesse eixo, quatro sinalizaram maior necessidade de atenção: “6.1 Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva” (47,4%); “7.1 Extensão, projeção social e contexto regional” (47,4%); “10.2 Estrutura organizacional” (47,4%); e “9.1 Programas de bem-estar universitário” (57,9%). De modo análogo aos eixos anteriormente descritos, observamos uma consonância desses indicadores com as ações descritas nas diferentes dimensões descritas no PDI, direcionadas a atender à eliminação das barreiras atitudinais na universidade (Dimensão 4 – Extensão Universitária). Foi ainda possível notar a presença de informações das comissões/coordenadorias instituídas para auxiliar na promoção da Educação Inclusiva na universidade, a exemplo da CLAI – Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão, das Comissões de Assessoramento e da CAADI – Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade.

As comissões e coordenadorias exercem um papel fundamental no processo de remoção das barreiras atitudinais e busca por inclusão e acessibilidade no Ensino Superior. Ciantelli et al. (2017) referem a semelhança da estrutura organizacional das comissões de acessibilidade presentes nas instituições públicas estaduais, com os propósitos desenvolvidos sobre essa área, pelos núcleos de acessibilidade, nas universidades federais.

Eixo Barreiras Urbanísticas, Arquitetônicas e nos Transportes

Quadro 7

Apresentação dos eixos, indicadores, semaforização e níveis de modificação no eixo Barreiras Urbanísticas, Arquitetônicas e nos Transportes

Eixo	Indicador	% Semaforização	Nível de modificação
Barreiras Urbanísticas, Arquitetônicas e nos Transportes	11.2 Instalações e Infraestrutura	73,7	26,3

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados observados nesse eixo apontam para a presença do item “11.2 Instalações e Infraestrutura”, no qual 73,7% dos estudantes responderam que isso ocorre sempre e/ou algumas vezes, indicando a presença de ações de melhorias em acessibilidade urbanística, arquitetônica e nos transportes. Tais dados dialogam com as dimensões ou ações descritas no PDI (2016) direcionadas à remoção de barreiras; nesse caso, a Dimensão 5 - Planejamento, Finanças e Infraestrutura destaca, dentre suas ações, “assegurar e otimizar a infraestrutura necessária às atividades da Unesp”, o que sugere a tendência de resposta favorável verificada nesse indicador.

Discussão Geral

Os universitários apontam que as barreiras de acessibilidade foram observadas em diferentes âmbitos – urbanísticos, arquitetônicos, de transportes, comunicações e informação,

atitudinais e tecnológicos –, reiterando os achados da literatura na temática (CIANTELLI; LEITE, 2016; SILVA; MARTINS, 2018; OLIVATI; LEITE, 2019; CIANTELLI, 2020; CIANTELLI; PAGNI; AMORIM; MARTINS, 2021; DINIZ; SILVA, 2021; MARTINS et al., 2021), porém as respostas permaneceram fixas aos âmbitos descritos nas áreas da Educação Especial. Acredita-se que estes achados, em geral, revelam uma intimidade dos respondentes com o conjunto de conhecimento e das normativas que orientam a literatura nesta área.

No eixo “Barreiras de Comunicação, Informação e Tecnologias”, observamos que as respostas foram mais propositivas para a presença de indicadores modificação mais acessível e inclusiva no item de internacionalização das atividades acadêmicas, no contexto institucional.

A despeito de os resultados no eixo de acessibilidade urbanística, arquitetônica e nos transportes indicarem atenção para a cor amarela, revelam aspectos mais ascendentes em torno do tema. Acredita-se que tais resultados ocorram pela observação da comunidade acadêmica, em seu cotidiano, somada à disseminação dos discursos políticos sobre a temática, os quais evidenciam ações de planejamento das edificações, das situações de mobilidade urbana e de organização dos espaços, numa perspectiva mais acessível, possibilitando que tais achados fossem mais perceptíveis nas ações e políticas de comunicação adotadas pela universidade.

O mesmo se deu para os quatro indicadores de acessibilidade programática, que envolveram (1) os indicadores de regulamentação de ações que permitem a Educação Inclusiva; 2) a existência de programas e projetos que prezam pelo bem-estar do

estudante, cujos recursos, equipe e espaços de práticas são acessíveis e pertinentes para promover a Educação Inclusiva; 3) o fomento e operacionalização de programas que promovem a educação inclusiva pela instituição e 4) programas que apoiam convênios de cooperação com entidades que financiam o acesso e permanência do estudante na instituição.

Essa avaliação mais assertiva nos possibilita apontar a presença de políticas institucionais dirigidas a essa temática, bem como as diferentes comissões e coordenadorias de que a universidade dispõe (Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão - CLAI, Coordenadoria de Permanência Estudantil - COPE; Comissão Permanente de Permanência Estudantil – CPPE), mais bem percebidas pelos participantes, na universidade investigada.

Apesar dessa constatação, é preciso olhar com maior atenção para o eixo de “barreiras atitudinais”, visto que os resultados obtidos neste apontam alerta para os itens observados, anunciando necessidade de mudança, pois a maior parte deles está sinalizado em vermelho, o que nos leva a inferir que as barreiras atitudinais foram consideradas como maior obstáculo por parte desses estudantes. Estudos sobre as barreiras atitudinais referem pouca participação de estudantes em situação de deficiência nas atividades de lazer/cultura e saúde, como mostram os indicadores; na verdade, esses entraves parecem apenas reforçar e/ou desencadear a presença/existência/manutenção de outras barreiras (CIANTELLI; LEITE, 2016; CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017; CIANTELLI; PAGNI; AMORIM; MARTINS, 2021).

No eixo “metodológico/pedagógico”, chamaram a atenção evidências de respostas para sobreposição e porcentagem concernentes à sinalização vermelha. Na percepção dos indicadores, nesse eixo, os respondentes apontam para um sinal de alerta de práticas de interdisciplinaridade e flexibilidade curricular, com vistas a facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades e potencialidades da diversidade estudantil, aproximando-se, de modo análogo, dos itens vinculados ao eixo de barreiras programáticas.

De acordo com Leite e Martins (2012), faz-se necessário reformular as práticas pedagógicas, a partir de investimentos na formação inicial e continuada de professores, se quisermos implementar a inclusão educacional, instrumentalizando-os para atender às necessidades educacionais de estudantes em situação de deficiência. Visto que o processo de inclusão no Ensino Superior é recente no cenário brasileiro, ações como as citadas anteriormente pelas autoras são urgentes na realidade mencionada.

Para os indicadores descritos no eixo de “Barreiras de Comunicação, Informação e Tecnologia”, este foi o único a apresentar-se na forma mais propositiva e ascendente para cor verde, quando comparado com os resultados dos outros eixos, ligados à internacionalização. Acredita-se que o dado representa uma atitude positiva dos respondentes para as ações das atividades de divulgação da Assessoria de Relações Internacionais da Unesp, nos meios de comunicação da Universidade, conforme abordado anteriormente, divergindo significativamente dos resultados encontrados para os demais indicadores e eixos neste estudo.

Considerações Finais

O presente capítulo demonstrou quais foram as fortalezas e os obstáculos de acessibilidade e inclusão enunciadas por universitários na situação de deficiência, em uma instituição pública. De maneira geral, os dados retrataram a presença de indicadores nas dimensões da acessibilidade arquitetônica, notadamente observados por acadêmicos, com e/ou sem deficiência, convergindo com os achados na literatura da área da Educação Especial, já referenciados no escopo do estudo (CIANTELLI; LEITE, 2016; SILVA; MARTINS, 2018; OLIVATI; LEITE, 2019; CIANTELLI, 2020; CIANTELLI; PAGNI; AMORIM; MARTINS, 2021; DINIZ; SILVA, 2021; MARTINS et al., 2021).

Com maior evidência das respostas para os indicadores de modificação de barreiras metodológicas/pedagógicas e atitudinais, os dados sugerem o desenvolvimento de políticas afirmativas dirigidas ao acolhimento das múltiplas corporalidades presentes, no cotidiano da universidade, numa perspectiva mais interseccional e transversal do tema.

Corroborando os estudos de Ciantelli, Pagni, Amorim e Martins (2021), espera-se que os dados desta pesquisa promovam reflexões sobre visões cristalizadas, no campo da Educação Especial, que sejam capazes de ultrapassar a visão de acessibilidade descrita na LBI (BRASIL, 2015), e em outras normativas e literatura discutidas neste texto, vinculada aos estudos em Educação Especial, para reconhecer diferentes modos de vidas e corpos que se ajustem aos modos de organização das sociedades

neoliberais, dentro de uma lógica produtivista. Nesse contexto, há que se discutir como garantir a participação de um sujeito concreto e situado, cuja presença, por vezes na relação com o outro, desvela formas de opressão sob seus corpos e modos de vida, dentro e fora dos ambientes universitários.

Considerando tais ponderações e a partir da constatação de que os achados, neste texto, indicaram respostas abaixo de 60% dos índices levantados na semaforização, ressaltando os indicadores em vermelho, o estudo sugere ser necessário estabelecer um olhar atento para mudanças que permitam transformar as barreiras em facilitadores para a inclusão e, por conseguinte, possam mobilizar a comunidade acadêmica para produzir culturas, políticas e práticas inclusivas, orientadas a:

- disseminar informação acerca do que é inclusão educacional e acessibilidade ao Ensino Superior;
- tornar conhecidas as normativas institucionais, por parte da comunidade acadêmica;
- colocar-se na escuta das necessidades educacionais específicas desses estudantes;
- desenvolver estratégias de sensibilização e conscientização sobre o tema;
- promover estratégias que possibilitem ao sujeito se colocar no lugar do outro;
- garantir maior participação das pessoas em situação de deficiência nas ações de planejamento das políticas institucionais, como membro destas, nos diferentes órgãos colegiados acadêmicos.

De posse dessas informações, elaborar um plano de melhoria, com ações para modificar a condição apresentada pelos estudantes em situação de deficiência, parece ser um caminho promissor, rumo a perspectivas para traçar desenhos e atitudes mais inclusivas ligadas a sujeitos concretos presentes nos espaços universitários.

Somado a esses aspectos, trata-se de discutir o tema para superar a lógica assentada nas diversas formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas, conforme afirma Sposati (1999, p. 67), na qual “a exclusão social é a impossibilidade de poder partilhar. O que leva à vivência da privação, da recusa, do abandono e da exclusão social” [e educacional], inclusive com violência às formas de negação a um conjunto de direitos de acesso aos bens materiais e produzidos pela humanidade, em que corpos marginalizados, vulnerabilizados, os quais se reconhecem em situação de deficiência, lutam para erradicar o capacitismo que nega e/ou impede que suas demandas sejam pautadas nas agendas das políticas institucionais universitárias.

Por fim, o uso da semaforização como metodologia de tratamento dos dados, nesta pesquisa, favoreceu discorrer sobre como a comunidade acadêmica avalia os indicadores de barreiras de acessibilidade e inclusão, com base na simbolização caracterizada nas cores representadas pelo vermelho, amarelo e verde. Por conseguinte, a prevalência dos indicadores sinalizados em vermelho impôs, com maior recorrência, sinais de alerta quanto às fragilidades da instituição em face dos indicadores analisados. Embora a cor amarela represente tímidos avanços para um conjunto de indicadores que apontam traços constitutivos das

singularidades humanas, como a prerrogativa por um dever da organização do ambiente universitário, os achados aludem para a implementação de usos de instrumentos de avaliação da Educação Inclusiva no Ensino Superior com essa finalidade.

O INES-Brasil tem sido considerado uma estratégia valiosa, de trabalho coletivo e de participação dos membros da comunidade acadêmica (estudantes, docentes e gestores) nas decisões político-administrativas, dirigidas à implementação de melhorias no plano de desenvolvimento institucional no Ensino Superior. Conforme demonstrados nos estudos de Louzada (2022) e Louzada e Martins (2022), a utilização desse instrumento abre caminhos para ampliar a participação e o protagonismo de diversos coletivos que se situam à margem das decisões políticas/administrativas da Universidade, no caso do estudo, sobretudo, ancoradas nas percepções daqueles que se manifestaram em situação de deficiência.

Posto isso, promover ações nesta perspectiva, pode se tornar um percurso profícuo para potencializar a diversidade humana, o respeito a ser diferente, a convivência democrática e a justiça social – como valores fundantes do desenvolvimento da Educação Superior no Brasil.

Referências

ANGEL, F. A. M.; PEREZ, L. M. M. **Resultados de la aplicación del índice de inclusión para la educación superior**. Bogotá: Ministerio de Educación, 2020. p.1-16.

BERBERIAN, A. P.; MARTINS, S. E. S. O. Alteridade e/ou identidade: surdez como (in)diferença à singularidade. *In: Palavra e Contrapalavra. Cortejando a vida na estética do cotidiano.* Cadernos de estudos VII: para iniciantes, Grupo de Estudos Gêneros do Discurso (GEGe), 2015. p. 56-64. São Carlos: Pedro e João.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dp_dh/sicorde/dec5296.asp. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 31 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de julho de 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. **Documento orientador: Programa incluir - Acessibilidade na educação superior**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). SECADI/SESu-2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17433&Itemid=817. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

CIANTELLI, A. P. C. **Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal:**

contribuições da Psicologia. 2020. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru.

Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192133>. Acesso em: 12 mai. 2022.

CIANTELLI, A. P. C.; PAGNI, P. A.; AMORIM, L. M.;

MARTINS, S. E. S. O. O olhar de uma comunidade universitária sobre a acessibilidade: da dispersão aos limiares de seus marcadores convencionais. **Revista Pasajes**, v.12, p. 1-29, 2021.

COLÔMBIA. **Índice de inclusión para educación superior (INES)**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2017.

DINIZ, E. P. S.; SOLVA, A. M. Perspectivas de Estudantes com Deficiências Sobre Facilitadores e Barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 461-476, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1980https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e009254702021v27e0092>. Acesso em: 27 mai. 2022.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. de. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (Orgs.). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

GOYENECHE, D. C. R.; RUIZ, L. K. El concepto de inclusión en la educación superior: implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. Voces y Silencios. **Revista Latinoamericana de Educación**, v. 12, n. 1, p. 130-163, p. 2021.

KATZ, S. L.; INNARO, M. L.; ITHURBIDE, G. M. Expo Universidad, una propuesta de gestión cultural accesible en la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. **Revista Cocar**, n. 13 (ed. esp.), p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31792/rc.v0i13>. Acesso em: 27 out. 2022.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LOUZADA, J. C. A. **O INES-Brasil e os indicadores de culturas, políticas e práticas inclusivas em uma universidade brasileira**. 2022. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, FFC, Marília, SP, 2022.

LOUZADA, J. C. A.; MARTINS, S. E. S. O. Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, n. 17, p. 229-245, 2022.

MARTINS, S. E. S. O.; OLIVEIRA DE, F. I. W.; GARROS, D. S. C.; ROCHA, A. N. D. C. Permanência de universitários com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: desafios do núcleo de apoio pedagógico da Unesp. *In*: MELO, F. R. L. V.; GUERRA E. S. F. M.; FURTADO, M. F. D. (Orgs.). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

MARTINS, S. E. S. O.; CIANTELLI, A. P. C.; NUNES, L. C. A. Políticas censitárias em universidades públicas da América Latina: a não palavra como lugar de escuta e compreensão de estudantes na situação da deficiência. **Revista Cocar**. ed. esp., n.13, p. 1-28, 2022.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. **Rev. bras. educ. espec.** v. 25, n. 4, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>. Acesso em: 27 mai. 2022.

ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde (OMS). **11ª Classificação Internacional de Doenças (CID-11)**. 2020. Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em: 23 mai. 2022.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (2006). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (2008). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Vitória: Ministério Público do Trabalho, p. 124, 2014. Disponível em:

http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf
http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Acesso em: 23 de jul. 2021.

ORRÚ, S. E. Genius loci: ensaio sobre o lugar da Diferença na educação para todos. **Acta Scientiarum. Education**, n. 44, e52072, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/52072/751375153214>. Acesso em: 23 jul. 2021.

OSÓRIO, M. M. C. Diversidad comunicativa y construcción de sentidos en el proceso de acompañamiento a la vida universitaria. **Revista Cocar**, n. 13 (ed. esp.), p. 1-20. Disponível em: <https://doi.org/10.31792/rc.v0i13>. Acesso em: 15 out. 2022.

PAGNI, P. A. Ingovernável da deficiência, sua radicalidade ontológica e seus devires clandestinos na educação e na filosofia. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, p. 157-178, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2447-6498.v7n2p157-178>, 2021. Acesso em: 27 mai. 2022.

PÉREZ-CASTRO, J. Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. **Sinéctica**, p.1-22, 2019.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, Ano XII, 10-16.

SILVA, K. C.; MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L.P. A matrícula de estudantes da educação especial em uma universidade pública do Brasil. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, n. 44, p. 2-20, 2018.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (1994). **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Educação Especial. Salamanca, Espanha: UNESCO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (1998). **Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris: UNESCO. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco%3E. Acesso em: 17 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2009). **Conferência Mundial sobre Ensino Superior. Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 13 mai. 2021.

UNIVERSIDADE Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2016). **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI, 2009-2018 – Adequações 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1262CYLdPpoDwQLegwFURgXS6-npCLduK/view>. Acesso em: 28 nov. 2021.

UNIVERSIDADE Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2016). **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI 2022-2026. Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/Home/Comissoes671/PermanentedEnsino/pdi-unesphhttps://www.ibilce.unesp.br/Home/Comissoes671/PermanentedEnsino/pdi-unesp-2022_2026-3.pdf2022_2026-3.pdf. Acesso em: 23 de mar. 2022.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre educação para todos**. 1990. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. 1990. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: Unicef, 2022. Disponível em: . <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todoshttps://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 23 jul. 2022.

VIEIRA, C. R.; KUMADA, K. M.; MARTINS, S. E. S. O. Acessibilidade em Libras no exame vestibular para surdos. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, n. 5, p. 13-26, 2018. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/issue/view/490>. Acesso em: 28 nov. 2021.

CAPÍTULO 11

Formação, Atuação e Perspectivas de Docentes da UNIFESSPA na Inclusão de Alunos com Deficiência

Katiane Silva dos SANTOS¹
Lucélia Cardoso CAVALCANTE²

Introdução

Os movimentos sociais a favor da inclusão educacional, tanto em nível internacional como nacional, culminaram em conferências e documentos reguladores de políticas em educação

¹ Pessoa baixa visão, graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. Participou do núcleo de acessibilidade e inclusão acadêmica - NAIA/UNIFESSPA como bolsista apoiadora. Executou atividades de pesquisa como bolsista PIBIC/PNAES. Marabá/Pará/Brasil. Email: katianne.2607@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7209-5967>

² Professora Doutora da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Professora e coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva/PROFEI/UNIFESSPA. Marabá/Pará/Brasil. E-mail: luceliaccr@unifesspa.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1765-9456>

inclusiva. Destacamos a Declaração da Educação para Todos (UNESCO, 1990), que apresenta como meta primordial o acesso de todos à educação, destacando que as necessidades básicas de aprendizagem da pessoa com deficiência requerem atenção especial e, portanto, são necessárias medidas que garantam a igualdade de acesso à educação; assim como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento orientador para a garantia dos direitos educacionais, que enfatiza que a educação da pessoa com deficiência deve ser parte integrante do sistema educacional e que as escolas devem acolher a todos, independentemente, de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais; a Convenção de Guatemala (1999), que incrementa pressupostos e busca orientar a prevenção e eliminação das formas de discriminação direcionadas às pessoas com deficiência para propiciar a sua plena integração à sociedade.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) suscitou a proposta de inclusão de alunos com deficiência, da educação infantil à educação superior, especificando que a transversalidade da educação especial no Ensino Superior deve ocorrer por meio de ações que desencadeiem o acesso, permanência e participação dos alunos e que, deve envolver planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados em processos seletivos e no desenvolvimento de todas as demais atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

No Brasil, o movimento em prol da efetivação de políticas públicas relacionadas aos direitos da pessoa com deficiência de acessar etapas mais elevadas do ensino revela-se, ainda, muito tardio, expressa um viés discriminatório de que a educação superior como um bem social não está acessível para todos. É possível que a crença na incapacidade que marcou a história das pessoas com deficiência no mundo e no Brasil, tenha alimentado uma crença limitadora até onde a pessoa com deficiência poderia chegar academicamente.

Quando esse quadro passa a ser revertido e as políticas de afirmação passaram a oportunizar acesso via políticas de cotas e permanência dos alunos com aprendizagem qualificada, a realidade das universidades sobre o processo de inclusão vivido nos convida a analisar esses contextos cientificamente, especialmente, quanto a seus indicadores de inclusão e acessibilidade.

As condições de inclusão e acessibilidade na educação superior (BRASIL, 2008; 2015) dependem de muitos atores que integram a comunidade universitária. A escuta de cada um dos atores é fundamental para se avaliar a efetivação de políticas educacionais. Neste estudo, ouvimos docentes que vivenciaram experiências com alunos com deficiência em cursos de graduação na UNIFESSPA, no esforço de identificar indicadores de inclusão com a acessibilidade pedagógica/metodológica como um direito fundamental.

A despeito dos avanços no desenvolvimento de tecnologias assistiva, produções sobre a política de ações afirmativas, de inclusão e acessibilidade, a formação do professor universitário para atuar na diversidade tem se destacado como ponto central nos

debates. Pois sua atuação requer conhecimentos pedagógicos e da educação especial, capazes de orientar suas práticas na perspectiva inclusiva. Há estudos que evidenciam que uma das possíveis causas que provocam a evasão de estudantes com deficiência na educação superior está na falta de acessibilidade metodológica como prática inclusiva (FERRARI; SEKKEL, 2007).

Os alunos universitários com deficiência precisam de condições acessíveis e atuações fundamentadas em princípios inclusivos, integram o conjunto de direitos para o currículo de formação acadêmico-científica sejam acessados por este público de alunos de forma qualificada. Para tanto, a atuação docente é decisiva aliada a políticas institucionais e, portanto, para inclusão acadêmica dos alunos. Tal como expresso no Documento Orientador Inclui:

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 12-13).

É preciso significar a prática inclusiva e estimular docentes e demais da comunidade acadêmica a compreender sobre as

dimensões de acessibilidade, em especial, a pedagógica como instrumento de formação e transformação. Para tanto, há políticas institucionais que precisam ser reestruturadas de modo que se busque o equilíbrio entre todas as dimensões que desenham e refletem os valores inclusivos (BOOTH; AINSCOW, 2012).

O aprofundamento didático-pedagógico com a transversalidade da educação especial na perspectiva inclusiva, poderá alcançar uma maior qualidade no ensino universitário. O uso de tecnologias assistiva, recursos pedagógicos e com o princípio do desenho universal para aprendizagem de todos (NUNES; MADUREIRA, 2015) são preceitos da prática pedagógica inclusiva, necessários de serem trabalhados com o docente universitário.

As práticas pedagógicas inclusivas se constituem uma das dimensões para inclusão na educação superior, analisando como a formação e atuação do docente possibilitam um trabalho inclusivo e quais indicadores de inclusão se evidenciam de modo a garantir a participação e permanência dos estudantes com deficiência em uma universidade pública paraense.

Compreendendo a educação como um direito humano e que grupos, como as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação, demandam condições acessíveis e serviços em educação especial que precisam se transversalizar na educação superior e em todas as dimensões e atividades acadêmico-científicas.

Este estudo integra uma Rede de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Inclusão da Unesp (REPADI - <https://www.acessibilidade.unesp.br/>), e conta com a participação

de pesquisadores que atuam no Comitê Acadêmico de Discapacidad y Accesibilidad/Associação do Grupo de Universidades de Montevideo (CAAyD AUGM) e na Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Directos Humanos (RIDDH - <http://red-universidadydiscapacidad.org/>) e sistematiza alguns indicadores de inclusão no contexto universitário, dialogando com trajetórias de docentes na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, analisa experiências de docentes com alunos que apresentam necessidades específicas.

A pesquisa orientou-se pelos seguintes questionamentos: Como docentes universitários significam suas práticas e experiências com alunos com deficiência? Que indicadores de inclusão se expressam nas falas de docentes? Trata-se de um recorte da percepção dos docentes sobre a implementação da política de inclusão e acessibilidade na UNIFESSPA no contexto das práticas docentes vividas.

Método

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, adotando um perfil de estudo exploratório e de caráter descritivo que possibilitou uma aproximação conceitual sobre a temática investigada. Resgatando as perspectivas dos participantes do estudo, utilizando como instrumento de pesquisa um questionário que, segundo Marconi & Lakatos (2003), a utilização deste tipo de instrumento auxilia na produção de dados informativos e entre suas vantagens, proporciona menos risco de distorção nas informações obtidas.

Na pesquisa qualitativa, existe uma liberdade teórico-metodológica na realização do estudo e seu caráter descritivo possibilita a descrição de fatos e fenômenos da realidade e, por ser uma pesquisa de representação exploratória, o pesquisador aprofunda o estudo nos limites de uma realidade (TRIVIÑOS, 1987).

A proposta metodológica foi realizada por meio de um estudo de levantamento, modos de conceber dos docentes universitários sobre suas experiências quanto a acessibilidade pedagógica com alunos com deficiência.

O estudo foi desenvolvido no âmbito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, criada em 2013, a partir do desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA), e que possui 5 campi com suas localizações em Marabá (sede que possui três unidades diferentes), Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara. Atualmente, a instituição pesquisada oferta 42 cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) presenciais e 18 de pós-graduação. São mais de cinco mil alunos matriculados e mais de dois mil profissionais já formados pela instituição (UNIFESSPA, 2013).

Nesse contexto, tem aumentado o quantitativo de estudantes com deficiência, conforme dados institucionais³. Identificamos 176 discentes com deficiência matriculados em 32 cursos de graduação da UNIFESSPA e no conjunto dos cursos se tem um total estimado de 365 docentes que provavelmente,

³ Disponibilizado pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica da UNIFESSPA. 2022.

ministraram/ministram disciplinas em turmas com este público de alunos.

A UNIFESSPA possui atualmente alunos com deficiência visual (baixa visão, cegos e visão monocular), com deficiência física, transtorno do espectro autista, deficiência auditiva e surdos, os quais têm provocado cotidianamente transformações no contexto universitário considerando as diferentes dimensões de acessibilidade. O investimento da universidade em políticas de inclusão e acessibilidade levaram à criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) responsável pelos serviços pedagógicos de apoio especializado e que se vincula como órgão suplementar à Reitoria.

É neste cenário, de uma universidade do interior da Amazônia, no estado do Pará, que este estudo foi desenvolvido nos anos de 2021 e 2022.

Para a produção dos dados, foi utilizado como instrumento de pesquisa, um questionário contendo questões de múltipla escolha concernente ao perfil dos professores (identificação e formação) e 16 questões subjetivas abordando a temática e focadas na temática do estudo.

Participaram do estudo, docentes que ministram aulas em cursos de graduação na UNIFESSPA, que possuem alunos com deficiência em suas turmas. As informações foram obtidas por meio de questionário semiestruturado com os seguintes eixos: 1. (in)formação; 2. atuação e 3. indicadores de inclusão na perspectiva do docente. Na busca pelos colaboradores da pesquisa, foram enviados convites/solicitações para 365 docentes. Alguns não responderam ou não se sentiram aptos a participar diante do perfil

solicitado⁴, aos que aceitaram, foi enviado o questionário, com a apresentação prévia do Termo de Consentimento livre e esclarecido e autorização de participação no estudo.

A identidade dos 107 docentes participantes foi mantida sob sigilo e seus nomes foram substituídos por códigos com a letra inicial do nome docente: D e a numeração sequenciada de 1 a 107. Os questionários foram respondidos de dezembro de 2021 a janeiro de 2022.

Os dados foram sistematizados, tabulados e organizados para as análises (resultados e discussão dos dados), a partir de dois eixos temáticos: a) Práticas docentes e as experiências com alunos com deficiência; b) Possíveis indicadores de inclusão a partir do olhar docente.

Resultados e Discussão

Partindo das indagações: Como docentes universitários significam suas práticas e experiências com alunos com deficiência? Que indicadores de inclusão se expressam nas falas de docentes? Foi possível conhecer como os professores analisam e refletem sobre as suas práticas no ensino superior quanto ao caráter inclusivo, e ainda nos permitiu extrair alguns direcionamentos para potenciais inclusivos e acessíveis nessa relação professor-aluno com deficiência – políticas institucionais.

⁴ O critério de participação na pesquisa: ter ministrado aulas em cursos/turmas que possuem alunos com deficiência.

Práticas docentes e as experiências com alunos com deficiência

Os docentes universitários descreveram inúmeras experiências, nos diversos cursos e perfil formativo. Havendo uma convergência perspectiva relacionada ao reconhecimento de que há lacunas na formação docente para atuar com o aluno com deficiência. Como apontado em alguns estudos, o déficit na formação dos docentes acaba por originar a insegurança destes diante da dúvida de como lidar com a presença do aluno em suas turmas (GÓES; SILVA 2020; Poker et al, 2018).

A acessibilidade pedagógica é um direito que integra o conjunto de direitos dos alunos com deficiência à educação. Não é uma exigência oficial demarcada nos processos de seleção docentes para atuar na educação superior, dominar conhecimentos da área de educação especial, inclusão e acessibilidade. Contudo, defende-se que são necessárias iniciativas institucionais que possam condicionar participações docentes e demais servidores em espaços de formação que abordem temáticas de princípios inclusivos, acessibilidade e dos direitos humanos.

Nesta linha de discussão, considerando a trajetória como docente, foi indagado aos participantes se houve participação dos mesmos em algum curso, formação, disciplina ou outro tipo de processo formativo em que tenha sido abordado temáticas a respeito da educação especial, inclusão e/ou acessibilidade, sobre o qual, obteve-se: que 64 (59,8%) dos respondentes afirmaram não ter participado de nenhum tipo de formação acerca do tema; e 43 (40,2%) docentes declararam ter tido formação abordando a inclusão educacional. Conforme expressaram: “Na formação não

tive uma abordagem específica sobre a inclusão” (D1); “Não existiu nenhuma abordagem sobre o tema” (D17); “Não trabalhei ou estudei sobre o tema” (D39); “Não houve questão específica nas matrizes curriculares” (D77).

Para os docentes que atuaram/atuam em turmas com estudantes com deficiência, buscamos saber se já enfrentaram/enfrentam algum tipo de desafio em sua prática pedagógica: 78 (72,9%) afirmaram ter experienciado algum tipo de desafio; e 29 (27,1%) declararam não ter vivenciado. Conforme as declarações dos docentes, foi possível identificar alguns desses desafios:

A demora em obter informações específicas para o caso e o uso de recursos como o acesso a textos adaptados (D7);

O principal desafio é sempre desenvolver o meu repertório comportamental para me adaptar às características do meu aluno, no que sempre contei com o apoio da nossa equipe do NAIA (D78);

O desafio que enfrento é não ter qualquer tipo de treinamento ou capacitação para trabalhar com estudantes com deficiência. Acho importante ter (D102);

Mediar a aula entre as necessidades do discente e com deficiência e o restante da turma (D8);

Aluno com deficiência que necessitava de flexibilização na avaliação (D31);

Planejar a aula de forma que a mesma aula atenda a todos de forma inclusiva (D79).

Os desafios apontados pelos docentes referem-se, majoritariamente, ao sentimento de despreparo para desenvolver seu trabalho pedagógico de forma inclusiva, questões didáticas na condução do ensino de modo que atenda às necessidades específicas deste alunado. Destacam conhecimentos necessários à prática pedagógica inclusiva. Para Silva (2021), a política institucional de inclusão simboliza a efetivação da transversalidade da educação especial e inclusiva na educação superior, compreendendo que o aluno com deficiência tem direito de ter participação plena e êxito acadêmico. A cultura inclusiva é de toda instituição, por esta razão, a acessibilidade pedagógica depende do fortalecimento de políticas de ações afirmativas institucionalmente.

Assim, os docentes defendem:

É urgente a necessidade de cursos que capacitem os docentes nesta temática (D81);

Sei que o meu aluno utiliza um leitor de tela, mas não sei como funciona, nunca fui apresentada ou observando ele utilizar (D58);

Eu preciso fazer um curso de especialização no tema. Mesmo que seja *on-line* (D10).

Conforme analisou Martins (2019), na formação docente que atua na educação superior é praticamente inexistente alguma

disciplina na qual o conteúdo aborde discussões acerca das necessidades do estudante com deficiência, limitando o docente a associar as especificidades destes estudantes a crenças individuais, o que compromete a oferta de um ensino inclusivo. Dessa forma, a solicitação por espaços contínuos de formação se torna a principal necessidade declarada pelos docentes.

Para Silva (2021), os desafios a serem enfrentados por esses alunos e pelos docentes, referente à metodologia acessível, demandam esforços para uma interlocução em prol da implementação do processo pedagógico inclusivo. A carga de trabalho do trabalho docente constitui-se em uma das justificativas, assim como a falta de tempo do docente para aprimorar seus conhecimentos capazes de favorecer a implementação de processos educacionais inclusivos. A falta de estimulação sentida pelo docente é provocada por poucas oportunidades de formação continuada que atendam suas necessidades formativas para a supressão das barreiras pedagógicas.

No geral, os cursos de graduação e pós-graduação são incipientes e até inexistentes de conteúdos de educação especial, inclusão e acessibilidade. As práticas inclusivas estão diretamente associadas à formação docente, tal como identificamos nas falas a seguir:

Hoje me sinto pouco capacitada para ministrar aulas para pessoas no espectro autista. Considerando o contexto atual, é fundamental que tenhamos essa formação (D20).

É premente defender investimentos na formação continuada docente, necessários à prática pedagógica inclusiva, como uma condição precípua. A responsabilidade pela inclusão na educação superior não deve recair totalmente ao docente, e em suas práticas, há ações institucionais, condições de trabalho e de serviços especializados que contribuam para a participação do aluno com deficiência nas atividades vivenciadas por todos na universidade (FONSECA, 2017; RABELO, 2020).

Ao analisarem a participação do estudante com deficiência, tivemos outras perspectivas: “Eu imagino que eles tenham um grau de dificuldade maior, a depender do que está sendo avaliado” (D10); “Eles tentam participar, mas possuem dificuldade até mesmo para se expressarem” (D11); “Quando a aula e os materiais didático-pedagógicos são acessíveis às suas limitações, os discentes correspondem de forma exitosa” (D12); “Noto, de maneira geral, maior dificuldade no aprendizado, porém, grande interesse em aprender” (D20); “São bastante participativos e me ajudaram a entender como proceder com seus casos” (D27).

É comum, ainda, a centralidade da condição da deficiência em um “problema” ou “dificuldade” atribuída aos alunos com deficiência. Concomitantemente, há crença de que seu desempenho pode ser exitoso, desde que haja condições adequadas e acessíveis. É preciso avançar numa concepção baseada no modelo social de deficiência, que destaque as barreiras sociais e, no caso, as barreiras pedagógicas. Assim, cumpre compreender, conforme o artigo, que a:

Art. 2º [...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Para Masini e Bazon (2005), a forma de como se ensina precisa considerar formas diversas de apropriação do conhecimento por parte dos alunos. O desafio reside na tarefa de trabalhar uma pedagogia para e com reconhecimento da diversidade, de modo que a participação com aprendizagem efetiva aconteça, superando barreiras pedagógicas provocadora de processos de exclusão/opressão (RABELO, 2020).

Nessa esteira reflexiva, reportando-se aos desafios enfrentados, o docente, na pesquisa denominado por D106, descreve:

A linguagem adaptada ao contexto escolar do aluno[...] a necessidade de constante formação sobre o papel e as pedagogias desenvolvidas em sala de aula. Trabalhar com alunos com deficiência já é um desafio para o professor que teve formação curricular sem orientação sobre isso (D106).

Analisa-se que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas demanda abordar o objeto de conhecimento que se quer ensinar, pensar as diferentes formas que estes conhecimentos poderão ser aprendidos e, portanto, como poderão, didaticamente,

ser ensinados, considerando a diversidade de alunos e as condições de acessibilidade aos diferentes públicos.

Assim, depreende-se que a mobilização de conhecimentos de conteúdos específicos da área não acontece à revelia dos pressupostos pedagógicos e didáticos na perspectiva inclusiva, mas articulando conhecimentos profissionais teóricos e práticos que estruturam a formação docente.

A formação de professores tem sido apontada como uma urgente necessidade no cenário educacional em todos os níveis e modalidades de educação, incluindo a educação superior. A interação do professor com os alunos com deficiência é fundamental para que ele conheça suas necessidades específicas e suas potencialidades (REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010).

Sobre a existência de serviços de apoios especializados na UNIFESSPA, os docentes descreveram:

Acompanhamento do aluno na sala de aula, orientação ao professor sobre que instrumentos didáticos e pedagógicos devem ser usados, orientação como fazer processo de avaliação (D19);

Sim. Sempre vejo as notícias sobre esse apoio. Já passaram na sala de aula fornecendo algumas informações e também tenho alunos que são bolsistas do NAIA (D47);

Acredito que o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica esteja avançando na proposição de políticas de ações afirmativas para estudantes com deficiência (D76);

[...] existe as atividades desenvolvidas com o NAIA, que contam com a ajuda de monitores D39);

Sim. Políticas voltadas para prover melhor acessibilidade, melhores equipamentos em aula, cotas em vestibular, etc (D40);

Sim. Neste especial, cito o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) da UNIFESSPA como o espaço pedagógico onde são desenvolvidos trabalhos voltados ao apoio educacional especializado para o público de estudantes com deficiência (D72).

A existência de serviços em educação especial advindas de um setor institucionalizado como o NAIA, em diferentes ações de apoio ao ensino, extensão e pesquisas, parece atender os preceitos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, sobre a criação e dotação de pessoal, recursos, tecnologias e serviços de acessibilidade (BRASIL, 2008).

Possíveis indicadores de inclusão a partir do olhar docente

Ao perguntamos se os docentes observam e/ou identificam indicadores relacionados à acessibilidade pedagógica na universidade, com a possibilidade de marcações em mais de uma alternativa, obtivemos de respostas que: 64 (59,8%) fizeram a adaptação metodológica ou didática na aula; 24 (22,4%) destacaram a adequação do currículo; 60 (56,1%) consideraram uso de recursos tecnológicos para acessibilidade; 69 (64,5%)

verificaram disponibilidade de materiais adaptados; 29 (27,1% mencionaram modificações nos procedimentos avaliativos; 59 (55,1%) afirmaram haver orientação ao docente; e 14 (13,1%) não tiveram observação a nenhum desses indicadores.

Sobre iniciativas docentes diante das demandas específicas de alunos com deficiência, apresentamos excerto de falas que descrevem:

A única coisa que fiz, após conversar com a mãe do aluno no espectro autista foi não fazer o trabalho em grupo e estender o prazo de entrega das avaliações individuais (D63);

As únicas adequações que fiz foram relativas a discentes cegos, na forma de adequação da minha linguagem, de modo a evitar falas cuja compreensão exigisse capacidade visual (D97);

Um outro docente ainda menciona:

Tive uma aluna com problemas de atenção e um aluno cego. No primeiro caso precisei de fazer encontros com ela e o aluno que a acompanhava para dirigir melhor o trabalho a fazer. No segundo caso, precisei de aprender a fazer descrições de tudo o que era apresentado (D14).

Na direção do que analisa Santos e Fumes (2009), a necessidade de desenvolver práticas inclusivas no âmbito acadêmico para com aluno com deficiência, garantindo acessibilidade

metodológica, tanto na didática como no uso e produção de recursos e materiais utilizados na apresentação dos conteúdos e para a expressão de conteúdos por parte dos alunos com deficiência, que enfrentam diferentes barreiras para aprender com autonomia.

Temática recorrente em vários momentos das respostas sistematizadas pelos professores participantes do estudo, consistia em frisar a carência formativa:

Precisamos ter mais palestras, discussões sobre a importância dessa temática da educação especial e também treinamentos mais práticos, oficinas de preparação. Tenho contato com pessoas que fizeram licenciatura e conversando sobre esse assunto percebo que mesmo o contexto histórico é ainda pouco conhecimento para muitos de nós que fizemos bacharelado (D37);

Realização de Cursos. Também acredito que um estudo semelhante a este poderia ser feito com os próprios alunos e divulgado para os professores, pois ninguém melhor que eles mesmos para nos dar o feedback se as medidas que estamos adotando estão de fato os ajudando (D28).

Questionou-se, ainda, sobre a adequação em práticas, planos e/ou em avaliações de aprendizagem, e os docentes apresentam:

Sim, mas sem nenhum conhecimento, mais por instinto ou buscando informações na internet. Como não fui avisado não tive tempo de planejar (D14);

Na avaliação do aluno com baixa visão, tive que fazer uma prova com letras grandes e mais simples, pois ele teve muitas dificuldades para acompanhar o conteúdo (D47);

Não, apenas compreendo a dificuldade de se expressar com avaliações escritas e considero isso para definir a nota (D66);

Em uma disciplina precisei adequar o material a um aluno cego. O material consistia no grafismo indígena. Obtive apoio do Naia para reproduzir o material de forma que o aluno pudesse ler as gravuras (D87).

Capellini e Santos (2005) apontam que a carreira profissional do docente da educação superior visa a investigação e o ensino, necessitando de uma formação permanente. A apropriação de conhecimentos teóricos e práticos para fundamentar a atuação docente na educação superior, na perspectiva inclusiva, requer a criação de espaços de trocas de experiências que contribua com a identificação de alternativas pedagógicas acessíveis.

Sobre o que poderia contribuir como formação, um dos docentes sugere:

Cursos práticos com oficinas, um professor praticando com o outro, por exemplo, a descrição de gráfico, de equações e outras questões [...]. Ainda materiais que consigam dar suporte ao aluno que apresenta cegueira, para que consiga ter compreensão do conteúdo (D58).

Conhecimentos pedagógicos que fundamentam as práticas educativas precisam dialogar com conhecimentos da área da educação especial de modo transversal na formação inicial e continuada de docentes. E, em se tratando de docentes universitários, para almejar a transformação de práticas pedagógicas excludentes, é premente que os currículos de formação abranjam conhecimentos necessários à prática pedagógica inclusiva e acessível, que amplie a visão e compreensão da docência e que considere todas as dimensões que merecem um aprofundamento prático conectado ao teórico (GLAT; PLETSCHE, 2010).

As instituições têm ofertado propostas e ações que não tm sido suficientes para alcançar resultados que consigam atender às demandas educacionais específicas dos alunos com deficiência, garantindo sua participação efetiva no processo de formação acadêmica com aprendizagem qualificada.

Ao convidarmos os docentes participantes para dialogar sobre o que tem sido disponibilizado pela instituição de eventos formativos na área, obtivemos os seguintes relatos: “Tem, contudo, existe pouca participação dos docentes” (D74).

Ainda, sobre os relatos:

Não tenho conhecimento. Talvez tenha algum e-mail ou outra comunicação curta sobre estas oportunidades, mas não lembro no momento. Não lembro de nada que tenha me chamado a atenção ou que me motivasse a realizar a formação citada (D33).

Nesse sentido, continuam outros professores: “oferta, mas há necessidade de oficinas que mostrem como fazer e não somente

uma atividade de poucas horas com um palestrante só falando sem a prática” (D58). “Os espaços que foram promovidos me ajudaram bastante e tentei aplicar as recomendações o mais rápido possível” (D71).

Vimos, claramente, considerações divergentes entre docentes que desconhecem ou ainda criam parâmetros para escolher participar ou não do que é ofertado, a depender do que lhe desperta interesse, e estes imputam críticas também à insuficiência ou concentração em palestras teóricas. Ao mesmo tempo em que se evidenciam falas que reconhecem as contribuições das iniciativas institucionais de formação docente e de servidores técnicos, discentes e terceirizados que podem participar dos espaços de formação propiciados.

Magalhães (2013) argumenta que a partir da experiência profissional, o docente identifica lacunas existentes na sua formação e que o mesmo precisa lidar com esses enfrentamentos que existirão ao atuar na educação superior. Ao se deparar com os desafios, cria-se uma zona de estímulos para a busca de parcerias colaborativas para a promoção do ensino inclusivo.

Conforme sublinham Pantaleão e Sá (2017), para o docente uma formação continuada deve compreender ampliação dos seus conhecimentos para que consigam responder o que emerge como desafio de sua prática, não sendo um complemento formativo, mas expansão da sua formação que deve ser contínua e permanente. As iniciativas institucionais como política poderão contribuir para a construção de uma cultura acessível e inclusiva no contexto universitário e contribuir com a qualidade no ensino.

Outrossim, por meio de diálogos e reflexões podem mediatizar o desenvolvimento de práticas inclusivas, o olhar sobre as reais condições das práticas, considerando que a docência universitária tem seus saberes estendidos aos mais diversos campos do conhecimento, e formação traçada ao mínimo para o ensino aponta para um eventual contato com temáticas relacionadas à diversidade.

Ao descrever uma situação da prática, um docente reflete:

Quando me vejo frente a um desafio que não conheço procuro pesquisar e verificar como poderia melhorar. Como trabalho com tecnologia muita coisa pode ser utilizada em favor do aluno com deficiência e talvez eles tenham sucesso onde alunos sem nenhum tipo de entrave não conseguem obter êxito (D36).

Reportando-se ao docente e suas aptidões, Glat e Nogueira (2003) defendem que uma formação contributiva para o fomento das práticas inclusivas depende do diálogo com os alunos com deficiência, da disponibilidade do docente em aprender e buscar a transversalidade da educação especial em suas práticas, com o apoio do setor especializado como os núcleos de acessibilidade, acrescenta Rabelo (2020).

Segundo Glat e Nogueira (2003), sala de aula, o docente tem o papel de compreender que as necessidades e desenvolvimento dos alunos como um todo são heterogêneos, esta premissa, por si só, já exige uma intencionalidade na condução da prática pedagógica na perspectiva do desenho universal para aprendizagem – DUA - que consiste em propor diferentes maneiras

de apresentar o conteúdo a ser ensinado, garantir diferentes alternativas de representação destes conhecimentos e oportunizar diferentes maneiras de expressão do conhecimento apreendido, garantindo uma aprendizagem de todos e com qualidade. (NUNES; MADUREIRA, 2015).

O sentimento de “preparo” e domínio de conhecimentos teóricos e práticos tão presentes nas falas dos docentes, que embasem o processo educativo na universidade orientada por princípios inclusivos, parece ser possível, na visão dos entrevistados, quando se assegura momentos em que o próprio professor universitário aprenda em como pode atuar didaticamente de forma intencional. Reconhecer que precisa de formação é um indicador importante na direção da efetividade de uma educação que inclua a todos e todas sem discriminações e barreiras.

Ao serem questionados se, institucionalmente, a UNIFESSPA dispunha de um setor que orientasse e oportunizasse espaços de formação aos docentes, estes informaram: “Imagino que sim, porque há na universidade o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica, bastante atuante, mas não tive a oportunidade de participar de nenhuma atividade ainda” (D59); “O melhor que pode, mas precisa melhorar ainda mais” (D40); “Sim, mas ainda está longe do adequado” (D80); “Não. Acredito que possa ser melhorada a oferta deste tipo de formação” (D94); “Acredito que sim, mas eu não estou muito bem-informado” (D47).

A existência de um setor responsável para prestar serviços em educação especial e apoiar o processo de inclusão acadêmica na UNIFESSPA mostra-se como um indicador relevante de efetividade de princípios inclusivos, contudo, é salutar que os

docentes tenham ciência da existência e do papel que o núcleo tem no apoio à inclusão acadêmica na UNIFESSPA.

Conclusões

O estudo trouxe cenário de práticas com alunos com deficiência na UNIFESSPA, com perspectivas bastante variáveis de compreensões sobre a deficiência, algumas associadas ainda a dificuldades e problemas. Por outro lado, revelou olhares sobre a deficiência como algo que depende da supressão de barreiras externas ao aluno que apresenta essa singularidade. A maneira como o docente constitui modos de enxergar seu aluno com deficiência, impacta em como irá interagir com o mesmo no processo pedagógico na perspectiva de incluir ou excluir das atividades curriculares e das interações cotidianas na universidade. Daí decorre a importância de se avançar na compreensão da deficiência fundamentada no modelo social de deficiência.

Outro aspecto importante, relaciona-se à predisposição docente em aprender como desenvolver didáticas acessíveis, ao conhecer melhor seu aluno com deficiência. Em muitos relatos e reflexões que os dados trouxeram, foi possível identificar a busca por autoformação pelo docente, ou, ainda, busca por orientação no NAIA, sobre como proceder para tornar seu ensino mais acessível. Este tipo de interlocução é crucial para consolidar a acessibilidade pedagógica nos cursos da UNIFESSPA.

De outra parte, são evidentes considerações de docentes que criticam como insuficientes as políticas institucionais para apoiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. É

preponderante o clamor por espaços de formação continuada mais sistemáticas. Contudo, quando observamos contradições nos discursos docentes, sobre existir espaços de formação, orientação para direcionar sua prática dentro dos princípios inclusivos, cabe inferir que há fatores que têm incidido sobre a participação ou não em espaços de formação quando esses são oportunizados.

Ainda, com o estudo, confirmou-se sobre a existência de iniciativas de formação continuada, logo é necessário analisar que fatores tem interferido nos casos dos professores que declararam não existir iniciativas ou que não participaram.

Nas práticas pedagógicas narradas pelos docentes no processo de interação com os alunos, contar com o suporte do NAIA e avaliações que fazem dos espaços de formação, apontam para indicadores positivos de inclusão acadêmica na educação superior da UNIFESSPA. Todavia, identificamos avaliações de que as formações e trabalho de apoio especializado ofertados pelo núcleo se encontram insuficientes para atender todo o conjunto de demandas específicas do alunado com deficiência.

Um aspecto importante que o estudo evidenciou é a necessidade de que as universidades possam contratar pessoal especializado para ampliar a equipe do núcleo de acessibilidade, sinalizada por um dos docentes participantes e que merece destaque como uma demanda reprimida pela interrupção de concursos públicos, códigos de vagas que não foram criados e autorizados pelo MEC de especialistas como áudio descritores, revisores braile, tradutores e intérpretes de Libras categoria E, guia-intérprete, cuidadores, acompanhantes especializados, entre outros,

que precisam atuar de modo interdisciplinar e multidisciplinar nas universidades.

As barreiras pedagógicas poderão ser suprimidas de forma plena, quando houver investimentos na educação superior de forma séria e sem interrupções por parte do governo federal, em se tratando de universidades públicas federais, das políticas de ações afirmativas fortalecidas, consolidadas e não sucateadas com cortes e bloqueios orçamentários como temos presenciado nos últimos anos no Brasil.

Conclui-se que há avanços, com alguns indicadores de inclusão a partir das análises feita por docentes atuantes com alunos com deficiência, que vivenciam desafios vários para efetivar os princípios de inclusão e acessibilidade na UNIFESSPA, entretanto, é preciso investir na supressão dos desafios que persistem, que dependerá além da formação continuada de docentes universitários, do compromisso político governamental com a educação para todos e todas, inclusiva e acessível.

Referências

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Brasil: CSIE, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. Inclusão na universidade: desafios para os novos educadores e para os atuais formadores. *In: VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. São Paulo, SP, 2005. p. 3-11.

FERRARI, M. A.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, n. 27, p. 636-647, 2007.

FONSECA, N. P. A educação inclusiva e o ensino superior: marco legal e a capacitação docente. *In: II Congresso Interdisciplinar de pesquisa, iniciação científica e extensão*. Belo Horizonte, 2017. p. 772-781.

GLAT, R.; DE LIMA NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, p. 345-356, 2010.

GÓES, E. P.; DA SILVA, D. F. Inclusão da pessoa com deficiência na perspectiva dos docentes da universidade estadual do Oeste do Paraná. **Brazilian Applied Science Review**, v. 4, n. 3, p. 2030-2039, 2020.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. *In*: MELO, R. L. V. (Ed.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 45-56.

MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASINI, E. A. F. S.; BAZON, F. V. M. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. **Reunião anual da ANPEd**, n. 28, 2005.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa**, 2015. p. 126-143.

ORGANIZAÇÃO dos estados americanos (OEA). 1999. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-138.pdf>.

PANTALEÃO, E.; SÁ, M. G. C. S. Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão escolar: possibilidades e limites. *In*: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (Ed.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória: EDUFES, 2017. p. 49-72.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, n. 22, p.127-134, 2018.

RABELO, L. C. C. Políticas de inclusão e acessibilidade nas universidades: reflexões sobre as bases legais e trajetória do NAIA/UNIFESSPA. *In*: SÁ; A. C. M.; DÉA, V. H. S. D. **Acessibilidade e Inclusão no ensino superior**: Reflexões e ações em universidades brasileiras. Goiânia: Cegraf UFG, 2020. p. 34-48.

REIS, M. X. D.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, n.26, p. 111-130, 2010.

SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. L. F. Reflexões de universitários com deficiência sobre a prática e a formação docente no ensino superior de Maceió. *In*: **V Congresso brasileiro de educação especial**. Londrina, PR, 2009. v. 3.

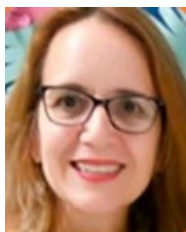
SILVA, L. S. **A Educação Superior como um espaço para todos/as**: como necessidades formativas de docentes universitários/como rumo à inclusão de educandos/as com deficiência. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: atlas, 1987.

UNESCO. **World declaration on education for all: meeting basic learning needs**, jomtien, thailand. 1991. Declaração mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1991.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality**, Salamanca, p. 7-10, jun./1994. Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: IIE, 1994. Inovação, 7, n.º 1, separata.

Sobre as Organizadoras



Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Pedagoga e Doutora e Livre Docente em Educação. Professora assistente doutora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano - DEPEDH e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. Concluiu Pós-doutorado no Programa de Linguística da Universidade Federal de São Carlos. É bolsista Professor Pesquisador - PQ1. Coordena atualmente o Núcleo de Atenção Pedagógica e de Inclusão da FFC/Unesp e membro da Comissão de Acessibilidade Local da FFC/Unesp. É coordenadora adjunta do Comitê Acadêmico de Acessibilidade e Deficiência, da Associação do Grupo de Universidades de Montevideo - CAAyD/AUGM. Desenvolve estudos e pesquisas no Laboratório de Linguagem e Surdez – Lalis. Esta coordenadora da Rede de Pesquisa Diferença, Inclusão e Educação (RPI), que integra o Projeto Diversidade, movimentos sociais e Inclusão – Unesp/ Capes-Print. Desenvolve pesquisas em Rede Internacional com subsídios do CNPq, na mesma temática. É membro da Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Directos Humanos, coordenada pela Universidad de La Serena - Chile. Desenvolve assessoria científica de agências de fomento (CNPq, FAPESP, CAPES, Unesp, entre outras) e de periódicos científicos. Demonstra produção de conhecimento nas áreas: Educação Inclusiva, Educação Superior e Estudos Surdos em Educação. É vice-líder do grupo de pesquisa GEPDI - Grupo de Estudos e

Pesquisa em Deficiência e Inclusão, cadastrado no Cnpq. (Fonte: Currículo Lattes). Email: sandra.eli@unesp.br



Ana Paula Camilo Ciantelli

Doutora e Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista PPGPDA, FC/UNESP/Bauru. Graduada em Psicologia pela mesma instituição. Realizou o Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES) na Universidade do Algarve - Faro/Portugal e é membro discente pesquisador do GEPDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão - cadastrado ao CNPQ. Atualmente está realizando o Pós-doutorado no PPGPDA, FC/UNESP/Bauru. Tem experiência na área de Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia Social e Educação Inclusiva, atuando principalmente com os seguintes temas: acessibilidade, deficiência, educação especial, educação inclusiva, inclusão social, necessidades educacionais especiais, desenvolvimento humano e processo de ensino e aprendizagem.

E-mail: aninhaciantelli@gmail.com

Sobre os Autores



Carolina Carstens Riveros

Socióloga, diplomada en metodologías cualitativas para la investigación psicosocial, diplomada en marketing social y estrategias de implementación de RSE, Máster en Antropología Aplicada, Salud y Desarrollo Comunitario, diplomada en Derechos Humanos, políticas públicas y gestión global inclusiva.

E-mail: ccarstens@uchile.cl



Diego Cifuentes Lucero

Terapeuta ocupacional, Master of Sciences in Occupational Therapy, diplomado en Modelo de Ocupación Humana. E-mail: dcifuentes@uchile.cl



Gerardo Contreras Vega

Licenciado en Informática por parte de la Universidad Veracruzana y Maestro en Ciencias de la Computación por parte de la Fundación Arturo Rosenblueth. Profesor de tiempo completo de la Facultad de Estadística e Informática de la Universidad Veracruzana (UV), imparte clase en la Licenciatura en Redes y Servicios de Cómputo, la Licenciatura en Ingeniería de Software y en la Maestría en Sistemas Interactivos Centrados en el Usuario. Desde el 2015 coordinado el examen de ingreso a la

Universidad Veracruzana de aspirantes con discapacidad Visual. Actualmente participa en el proyecto Edutech Asistencia tecnológica a la accesibilidad en la Educación Superior Virtual, que cuenta con fondos del proyecto Erasmus+ de la Comunidad Europea. Ha desarrollado diferentes trabajos relacionados con tecnología de asistencia para personas con discapacidad visual. Coordina el Programa de Aprendizaje Basado en Problemas de la UV. E-mail: gcontreras@uv.mx



Georgina García Escala

Profesora de Estado en Educación Diferencial (Universidad de Chile), Magíster en Lingüística Aplicada (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile) y Doctora en Planificación e Innovación Educativa (Universidad de Alcalá, España) Ha trabajado en el sistema de enseñanza regular, en escuelas especiales y en universidades. Se desempeña como académica del Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena (Chile). Fue coordinadora del Programa de Apoyo a la Discapacidad en dicha Universidad. Posee publicaciones en adquisición del lenguaje en poblaciones especiales e inclusión educacional. Fue elegida coordinadora nacional de la Red de Educación Superior Inclusiva (RESI) desde el año 2011 hasta el año 2018; coordinadora nacional de la Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad desde el año 2018 hasta el año 2022 y coordinadora de la Red Interuniversitaria de América Latina y el Caribe sobre

Discapacidad y Derechos Humanos desde el año 2022 a la fecha. Forma parte del Equipo Técnico Interdisciplinario, Prueba de Selección Universitaria adaptada para estudiantes con discapacidad (PAES- DEMRE). El año 2020, en contexto de crisis sanitaria por Covid 19, crea un programa de radio para niños y niñas: La Pallalla.



Judith Pérez Castro

Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología. Investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM – México. Líneas de investigación: inclusión y equidad en educación,

políticas educativas, ética y valores profesionales.

Email: jkjudith33@yahoo.com.mx



Juliana Cavalcante de Andrade Louzada

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília (linha de pesquisa: Educação Especial). Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela

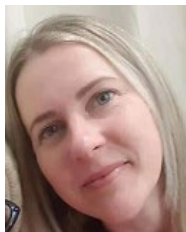
UNESP/Bauru. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva, Acessibilidade no Ensino Superior, Educação Física para pessoas com deficiência e Educação Escolar. Membro do grupo de pesquisa GEPDI/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão). Participou ativamente do

projeto de pesquisa em rede financiado pelo Observatório em Educação OBEDUC/CAPES - Acessibilidade no Ensino Superior (Edital No. 49/2012). Já desenvolveu pesquisas nas áreas de saúde, qualidade de vida e fisiologia do exercício). E-mail: ju_louzada@hotmail.com



Julio Enrique Putallaz

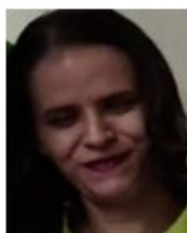
Magíster en Gestión Ambiental y Ecología FAU-UNNE (2003). Especialista en Docencia Universitaria (FH-UNNE, 2005). Arquitecto UNNE, Argentina (1986). Profesor Titular por Concurso en la FAU - UNNE categorizado III en el Programa de Incentivos de la SPU. Director del Proyecto de Investigación Accesibilidad y Diseño Universal en la UNNE. Necesidades educacionales específicas y prácticas inclusivas situadas con estudiantes de grado- PIC19004. SGCyT. Iniciador y actual responsable de la Cátedra Libre “Diseño Universal e Inclusión” (Res. N° 482/15 – C.S.– UNNE (2015). Fue Decano de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (2008-2012). Es Representante de la UNNE ante la Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN), de la que fue Coordinador Ejecutivo en el período de abril de 2017 a junio de 2019. E-mail: julioputallaz@gmail.com



Karin Rank Liebl

Graduada com licenciatura plena Educação Física pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE (2008) e em Pedagogia pela Uninter (2020). Especialista em Educação Física escolar, lazer e recreação (IPGEX), em Gestão Pública com ênfase em Políticas Públicas (IFPR), em Gestão Escolar, Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção pela Faculdade Única (2022) e em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão pela Faculdade Única (2022). Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (2020). Doutoranda em Educação pela UFPR, sob orientação da Professora Doutora Laura Ceretta Moreira, na linha de pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação. Pesquisadora dos temas: educação especial, avaliação da e na educação e políticas públicas educacionais inclusivas. Com experiência na Educação Básica, com atuação docente em Educação Física, na Coordenação Escolar e elaboração de programas e projetos educacionais para a rede municipal de ensino de São Bento do Sul/SC. Experiência como docente no curso de Educação Física - licenciatura e bacharelado na Universidade do Contestado (UnC) - campus Mafra/SC (entre 2019 e 2021). Atua como docente e conteudista para a disciplina Tópicos Especiais e Educação Inclusiva do curso de pós-graduação EAD em Educação Especial da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE; na Unisociesc – campus São Bento do Sul nos cursos de Pedagogia, Fisioterapia e Biomedicina, na graduação Semi Presencial e Digital para o nima Educação, docente em cursos de extensão universitária para o nima Educação e conteudista para o nima Educação. Foi

bolsista CAPES, durante o mestrado, com estágio docência concluído no período entre junho e outubro do ano letivo de 2018 no curso de Educação Física (UNIVILLE-campus Joinville) na disciplina Diversidade e Educação Inclusiva, totalizando 32 horas/aula. Atualmente bolsista de doutorado da UNIEDU.
E-mail: karinsbs10@gmail.com



Katiane Silva dos Santos

Pessoa baixa visão, graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. Participou do núcleo de acessibilidade e inclusão acadêmica - NAIA/UNIFESSPA como bolsista apoiadora. Executou atividades de pesquisa como bolsista PIBIC/PNAES. E-mail: katianne.2607@gmail.com



Laura Ceretta Moreira

Possui Licenciatura em Educação Especial pela UFSM e em Pedagogia pela FIC- Santa Maria/RS. Mestrado em Educação pela UFSM e Doutorado em Educação pela USP. É professora Associada IV da UFPR, no Setor de Educação no Departamento de Planejamento e Administração Escolar e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação Inclusiva, Política, Gestão e Planejamento Educacional. Atua principalmente nas seguintes temáticas de pesquisa: diferença, diversidade, inclusão e desigualdade social,

educação especial, ensino superior, acessibilidade, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista. Coordenadora o NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) na UFPR. Vice Coordenadora do NEPAHS (Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/ Superdotação); Membro da Diretoria do ConBraSD (Gestão 2019-2020) Coordenadora de Inclusão e Diversidade da UFPR; Preside o Fórum Nacional de Acesso ao Ensino Superior (FNAES).

E-mail: laurac.moreira@gmail.com



Lorena Iglesias Véjar

Nutricionista, Bachiller en Ciencias exactas, Diplomada en Salud Familiar, Magister en Salud Pública, Diplomada en metodologías para la construcción, validación y análisis de cuestionarios en salud. E-mail: liglesias@uchile.cl



Lucélia Cardoso Cavalcante

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará/Campus de Marabá (2003). Possui Formação específica na área de Alfabetização (aperfeiçoamento). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. É mestra e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Possui experiência na docência do Ensino

Público Municipal e no ensino superior pela UFPA e UNIFESSPA. Atuou em vários projetos de ensino, pesquisa e extensão da UFPA de 2003 a 2013. Atuou como Técnica Pedagógica da UFPA e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Marabá de 2006 a 2016. Coordenou Programas de Extensão nas áreas: Formação de Professores em Arte - Educação, Economia Solidária e na área de Educação Especial. Coordenou de 2009 aos dias atuais projetos de pesquisa, de ensino e programas de extensão na área de Educação Especial. Exerceu o cargo de coordenadora de Extensão do Campus da UFPA/Marabá de fevereiro de 2007 a janeiro de 2010. Possui formação na área de Libras, Braille, áudiodescrição e Programa TEACCH. Atualmente é professora Adjunta da área de Educação Especial da UNIFESSPA. Professora do Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS/UNIFESSPA, atuando em pesquisas na área de surdez. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UNIFESSPA, com orientações na área de inclusão, formação de professores e o ensino inclusivo em Ciências e Matemática. É professora do Programa de Mestrado Profissional de História em Rede/UNIFESSPA orientando pesquisas na área do ensino de História inclusivo. E coordenadora do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI em Rede Nacional. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL? Oneesp da Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é líder de dois Grupos de Pesquisa: "Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva e acessibilidade" e "Núcleo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Assistivas e Acessibilidade" do CNPQ pela

UNIFESSPA. E atua como coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão acadêmica - NAIA da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA desde o ano de 2014. Integra atualmente a Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica, como especialista consultora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, Portaria N 985, de 25 de novembro de 2019/INEP/MEC. E-mail: luceliaccr14@gmail.com



Lúcia Pereira Leite

Livre-docente em Psicologia da Educação. Pós-doutorado junto ao Programa de Pós-graduação Em educação Especial (PPGEEs - UFSCar). Graduada em Psicologia, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Bauru. Mestrado e Doutorado em Educação pela UNESP/ Marília. Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru. Líder do GEPDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão. Membro do GT Psicologia e Políticas Educacionais - ANPEPP. E-mail: lucia.leite@unesp.br



Marcelo Daniel Barrios D'Ambra

Máster en Accesibilidad para Smart Cities por la Universidad de Jaén. España (2018). Especialista en Docencia Universitaria. Resol. N° 147/06-C.S. Facultad de Humanidades. UNNE (2009). Arquitecto. FAU - UNNE (1995). Docente investigador con categoría de Jefe de Trabajos Prácticos en la Cátedra Arquitectura II - UPC. FAU - UNNE desde 1996. Categorizado V en el Programa de Incentivos de la SPU. Miembro del Proyecto de Investigación Accesibilidad y Diseño Universal en la UNNE. Necesidades educacionales específicas y prácticas inclusivas situadas con estudiantes de grado- PIC19004. SGCyT. Es Coordinador de la Cátedra Libre de Diseño Universal e Inclusión. UNNE. (2015) y se desempeñó como Representante alterno de la UNNE ante el Comité Académico Accesibilidad y Discapacidad de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo – AUGM (2020 a 2022).

Email: mbarriosdambra@gmail.com



Maria Helena Martins Professora na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Assistente na Universidade do Algarve. Formada em Educação Pré-Escolar, Escola Normal de Educadores de Infância de Évora, licenciada em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia

Aplicada de Lisboa, Mestrado em Educação Especial na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, e Doutorada em Psicologia da Educação, Universidade do Algarve.

Atualmente é Coordenadora do Gabinete de Apoio ao Estudante com NEE da Universidade do Algarve. Pertence ao Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Os principais interesses integram temáticas como a Inclusão e Políticas educativas; Intervenção Precoce; Avaliação e Intervenção em Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais; Políticas de Inclusão e Ensino Superior; Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação; Resiliência e Vulnerabilidade desenvolvimental; Saúde, Bem-Estar e Psicologia Positiva; Gerontopsicologia, Envelhecimento e Resiliência.
E-mail: mhmartin@ualg.pt



María Natalia Cáceres

Diplomada en Discapacidad y Derechos - Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas - UNNE (2019). Técnica en Turismo por la UNNE (2008) y Licenciada en Hotelería y Turismo por la Universidad Nacional de Quilmes (2013).

Actualmente cursa la Maestría en Desarrollo y Gestión del Turismo en la Universidad Nacional de Quilmes (programa virtual) y un Curso de Posgrado en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Profesora Adjunta en la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura y docente en institutos terciarios. Investigadora integrante del Proyecto de Investigación Accesibilidad y Diseño Universal en la UNNE. Necesidades educativas específicas y prácticas inclusivas situadas con estudiantes de grado- PIC19004. SGCyT (2021). Miembro de la

Cátedra Libre de Diseño Universal e Inclusión. UNNE. (2020). Desarrolla proyectos de Extensión, dirige Tesinas de grado y participa en Cursos de capacitación para municipios para el Ministerio de Turismo de la Provincia de Corrientes.

E-mail: natalia.caceres@comunidad.unne.edu.a



Marisa Andrea Cenacchi

Doctora en Humanidades y Artes - Mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (FHyA-UNR). Profesora de Educación Musical (FHyA-UNR). Docente Adjunta Cátedra Metodología Educativa Musical (FHyA-UNR). Asesora pedagógica, Dpto. Educación, Campus Virtual UNR, desde 2008. Integrante del grupo de investigación sobre Dispositivos Hipermediales Dinámicos IRICE (CONICET-UNR). Estudia el campo de las tecnologías para la inclusión social, la accesibilidad y la formación de formadores para prácticas educativas mediatizadas no excluyentes.

E-mail: marixxi2@gmail.com



Marivete Gesser

Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Graduada em Psicologia, Mestre em Psicologia Social pela PUC-SP e Doutora em Psicologia pela UFSC. Realizou seu Pós-doutorado em 2018 na State University of New York/Stony Brook/NY/USA onde atuou como Visiting Scholar estudando as contribuições dos Estudos da Deficiência

para a atuação de psicólogas/os nas políticas sociais. É coordenadora do NED - Núcleo de Estudos da Deficiência da UFSC - no qual realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo dos estudos da deficiência de matriz feminista. Estuda a interface entre os Estudos da Deficiência de matriz feminista com a Psicologia, as Políticas Públicas e a Educação Inclusiva.
E-mail: marivete.gesser@ufsc.br



Nathalie Llanos Rivera

Nutricionista Magíster en Nutrición y Alimentos mención Promoción de la Salud y Prevención de Enfermedades Asociadas a la Nutrición, Diploma en ciencias de la actividad física.
E-mail: natyllanosr@uchile.cl



Norma Elena Bregagnolo

Profesora en Educación Pre Elemental y Esp. en Jardines Maternales (UNNE). Licenciada en Educación Inicial (UNaF) y Especialista en Docencia Universitaria (UNNE). Se encuentra en el período de elaboración de Tesis del Doctorado en Educación de la UNNE - Docente-Investigadora Categoría IV en el marco del Programa de Incentivos de la CONEAU (Convocatoria 2015). Docente investigadora extensionista Integrante del Grupo de Investigación Formación Docente y Educación Infantil - FODEI - Área de investigación: Formación docente en Educación Inicial, Ingreso Universitario y

Educación de las Infancias desde la perspectiva de derechos.
Profesora Adjunta dedicación Semiexclusiva – Profesorado y
licenciatura en Educación Inicial - Facultad de Humanidades
UNNE – Resistencia, Chaco, Argentina.

E-mail: normaebregagnolo@comunidad.unne.edu.ar

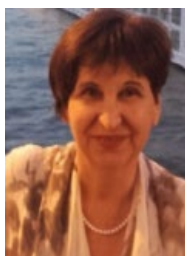


Pamela Block

Professor - Sociocultural Anthropology in
Western University/Canadá. PhD 1997 (Duke
University). My research interests include
“disability culture”, cultural perceptions of
disability, and the scholarly intersections of
disability, anthropology. I study disability experience on
individual, organizational and community levels, with past funded
research involving socio-environmental barriers,
empowerment/capacity-building, and health promotion. My
qualitative research methodologies combine historical and
discourse analyses with community-based ethnographic,
autoethnographic, and participatory approaches. I am particularly
interested in the intersections of gender, race, economic status,
sexuality and disability in movements for disability liberation
(justice and rights) and disability oppression (eugenics,
sterilization, mass-incarceration and killing) in Brazil, the United
States and Canada. My current research involves the experiences of
people with complex medical conditions who rely on technologies
such as mechanical ventilation and 24/7 skilled nursing for
survival. I actively support initiatives related to the cultural,

activist, and scholarly emergence of neurodivergence and disability identities in Brazil and other Global South Countries.

E-mail: pblock@uwo.ca



Patricia Silvana San Martín

Doctora en Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario, UNR, Argentina). Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas (CONICET). Profesora Titular ordinaria de Metodología Educativa Musical de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Docente-Investigadora Cat. I de la UNR. Directora del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR). Directora de la línea de Investigación y Desarrollo Dispositivos Intermediales Dinámicos (IRICE: CONICET-UNR). Rosário, Santa Fé, Argentina.

E-mail: sanmartin@irice-conicet.gov.ar



Pedro Angelo Pagni

Professor associado da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1987), mestrado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994), doutorado em Educação (1999) e Livre-docência em Filosofia da Educação (2011) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Foi coordenador do GT-Filosofia da Educação da ANPED

(2012-2013). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da educação, filosofia da educação no Brasil, filosofia contemporânea e educação e ensino de filosofia, biopolítica e inclusão escolar.

E-mail: pedro.pagni@unesp.br



Soledad Reyes Soto

Nutricionista, Magister en Nutrición Clínica de PUC, Diplomada en simulación clínica, Diplomada en Docencia basada en competencias, Diplomada en Evaluación de los aprendizajes por competencias. E-mail: maria.reyes.s@uchile.cl

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Revisão e Normalização

Taciana Soares de Oliveira

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marília@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Doutora e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista PPGPDA, FC/UNESP/Bauru. Graduada em Psicologia pela mesma instituição. Realizou o Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES) na Universidade do Algarve - Faro/Portugal e é membro discente pesquisador do GEPDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão - cadastrado ao CNPQ. Atualmente está realizando o Pós-doutorado no PPGPDA, FC/UNESP/Bauru. Tem experiência na área de Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia Social e Educação Inclusiva, atuando principalmente com os seguintes temas: acessibilidade, deficiência, educação especial, educação inclusiva, inclusão social, necessidades educacionais especiais, desenvolvimento humano e processo de ensino e aprendizagem.

E-mail: aninhaciantelli@gmail.com

Quais obstáculos se fazem presentes nos discursos políticos e acadêmicos na Educação Superior na contemporaneidade? Quais discursos teórico-metodológicos tem mobilizado mudanças das políticas institucionais universitárias? Em que avançamos? O que é necessário alterar para que as universidades sejam mais inclusivas? Que caminhos percorrer para garantir que a pluralidade humana constitua os modos de existir de diferentes corpos que habitam e/ou transitam nos espaços da Universidade? Quais planos e ações são necessários para transformar os obstáculos em facilitadores à promoção de culturas, políticas e práticas inclusivas na Educação Superior? Perguntas como estas e tantas outras foram capturadas por um devir constante pelo compromisso, dos que se aventuraram compartilhar percepções encarnadas na multiplicidade de compreensões que mobilizaram o título desta obra, “Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais”.

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS

ANA PAULA CAMILO CIANTELLI

organizadoras



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editores



Chamada Programa Universal

MCTIC/CNPq - 2018

Proc. 425167/2018-6

